

Wolfgang Trunk

Die Eignung einer subjektorientierten Makro-Didaktik als Grundkonzept für die tätigkeitsbezogene Lernförderung in der Werkstatt für Behinderte

Eine Literaturstudie zur strategischen Ausrichtung der Lerndienstleistungen
in der Hilfe zur beruflichen Teilhabe für behinderte Personen, die nicht erwerbsfähig sind

Dem Fachbereich Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen
vorgelegte Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades „Dr. phil.“

Erstgutachter: Prof. Dr. Klaus-Peter Hufer

Zweitgutachter: Prof. Dr. Rolf Dobischat

Disputation: Essen, 22. Oktober 2014

Inhalt

1	Einleitung	3
1.1	Design	3
1.1.1	Fragestellung	3
1.1.2	Relevanz	3
1.1.3	Forschungsstand	3
1.1.4	Methode	4
1.2	Zum Gegenstand der Untersuchung	5
1.2.1	Subjektorientierter Ansatz	5
1.2.2	Werkstätten für Behinderte	12
2	Subjektorientierte Makro-Didaktik und Lernförderung in der Werkstatt	24
2.1	Prämissen des Lernens	24
2.1.1	Der Lerngegenstand als Objekt und Inhalt der Aneignung	24
2.1.2	Das Lernsubjekt als Träger der Lernaktivität	36
2.2	Lernschleife	47
2.2.1	Handlungsproblematiken als Anlässe des Lernens	47
2.2.2	Diskrepanz-Erfahrungen als Hinweise auf Lernbedarfe	55
2.2.3	Lernhaltungen als Hinwendung zum Lernen	61
2.2.4	Die Erweiterung der Handlungsfähigkeit als Lernmotivation	68
2.2.5	Lernproblematiken als Grundlage individueller Lernplanung	75
2.2.6	Die Produktion von Fähigkeiten durch Lernhandlungen	85
2.2.7	Der Sprung zum Weiterlernen auf höherer Ebene	95
2.3	Modi der Lernhandlungen	108
2.3.1	Nachhaltige Aneignung durch intentionales Lernen	108
2.3.2	Organische Anleitung durch partizipatives Lernen	118
2.3.3	Horizontenerweiterung der Lernaktivität durch Kooperation	127
2.3.4	Verbindung zu selbstgestalteten Lernprozessen	137
2.4	Personale Aspekte	143
2.4.1	Der biografische Standort als Ausgangspunkt der Entwicklung	143
2.4.2	Das Interesse als Grundlage der Lernmotivation	158
2.5	Chancen institutionellen Lernens	169
2.5.1	Der Lernort als Rahmen der Lernhandlungen	169
2.5.2	Das interpersonale Lernen als Unterstützung im Lernprozess	178
2.6	Risiken institutionellen Lernens	185
2.6.1	Curriculares Lernen als inhaltliche Fremdbestimmung	185
2.6.2	Lehr-Lernen als formale Fremdbestimmung	196
2.6.3	Defensives Lernen als motivationale Fremdbestimmung	206
3	Abschließende Bewertung	217
4	Literatur und Quellen	222
4.1	Autoren und Herausgeber	222
4.2	Dokumente und Periodika	229

1 Einleitung

1.1. Design

1.1.1 Fragestellung

Werkstätten für Behinderte haben in der Bundesrepublik Deutschland einer Reihe von offiziellen und offiziellen Vorgaben zu genügen, die sich auf die berufliche Bildung ihrer behinderten Mitarbeiter beziehen. Ganz unabhängig von der Behindertenhilfe wurde im Rahmen der Kritischen Psychologie eine Lerntheorie erarbeitet, die zu einer Makro-Didaktik für die arbeitsbezogene Erwachsenenbildung operationalisiert werden kann. Die vorliegende Arbeit ist dem Verhältnis dieser fachlichen und theoretischen Grundlagen gewidmet; sie will einen Beitrag zur Beantwortung der Frage leisten: Inwieweit entspricht eine subjektorientierte Makro-Didaktik den einschlägigen Vorgaben, die für die tätigkeitsbezogene Lernförderung in der Werkstatt für Behinderte gelten?

1.1.2 Relevanz

Die Relevanz einer Klärung des Verhältnisses von subjektorientierter Lernförderung und Vorgaben für die Werkstätten ergibt sich aus dem Umstand, dass die Werkstätten zwar individuelle Lernprozesse ihrer Mitarbeiter unterstützen sollen, und dass sie dabei insbesondere deren Fähigkeit zur Selbstbestimmung und Selbststeuerung fördern sollen, dass sie aber bislang über kein Metakzept für eine subjektorientierte Bildungsarbeit verfügen. Wenn sich belegen lässt, dass der subjektorientierte Ansatz mit den einschlägigen Vorgaben für die Werkstätten kompatibel ist, dann wäre eine Leitlinie für die andragogische Tätigkeit der Werkstätten definierbar, die umfassend begründet ist. Zum einen könnten sie damit die Qualitätsentwicklung ihrer Arbeit ausrichten; zum anderen wären sie besser in der Lage, den Tendenzen zur Trivialisierung ihrer Arbeit zu widerstehen und ihrer eigentlichen Aufgabe gerecht zu werden: Für behinderte Personen, die sich zwar im erwerbsfähigen Alter befinden, die aber nicht erwerbsfähig sind, eine Teilhabe an der Arbeitswelt zu organisieren und zu gestalten, damit diese Personen Gelegenheit haben, ihre Handlungsfähigkeit lernend zu erweitern und ihre Lebensqualität zu optimieren.

1.1.3 Forschungsstand

Mit einer Veröffentlichung des Autors wurde erstmals skizziert, wie sich die metakonzeptionelle Lücke schließen lässt, die in der Bildungsarbeit der Werkstätten besteht. Diese Arbeit wurde als Handreichung für die Praxis verfasst; sie ist bei der Deutschen Gesellschaft für Qualität erschienen [Trunk 2006]. Die vorliegende Dissertation schließt an diese Arbeit an und vertieft sie in theoretischer Hinsicht. Ansonsten hat der Gegenstand der Untersuchung bislang keine wissenschaftliche Bearbeitung erfahren.

Wenn mit Blick auf die spezielle Fragestellung der vorliegenden Arbeit von einem rudimentären Forschungsstand gesprochen werden muss, so ist es umso mehr von Bedeutung, dass in den letzten beiden Jahrzehnten eine Forschungstradition zur subjektorientierten Erwachsenen- und Berufsbildung im Allgemeinen entstanden ist, auf deren Ergebnisse zurückgegriffen werden kann. Dieser Tradition ist auch der zentrale Begriff einer subjektorientierten Makro-Didaktik zu verdanken. So schätzt Peter Faulstich hinsichtlich der betrieblichen Weiterbildung grundsätzlich ein, dass „sozialtechnologisch orientierte“ Rezepte zwar vielfach vorliegen, dass sie aber nicht angemessen sind, um „Perspektiven zu entwickeln und Handlungsmöglichkeiten zu klären“ [1998 a, 2 f]. An die Stelle der üblichen „Rezeptologien“ müssten Konzepte treten, die neben dem instrumentellen Wissen auch eine empirische Analyse und eine kritische Reflexion ermöglichen. In diesem Zusammenhang kritisiert er die herkömmliche Didaktik, die er als "Mikro-Didaktik" bezeichnet [2002 b, 80], weil deren typische Aufgabe darin besteht, die Durchführung von Unterrichtseinheiten minutiös zu planen oder die Curricula von Kursen en détail zu entwerfen. Dabei gibt Faulstich den Anspruch nicht auf, die lernende Selbsttätigkeit einer Person planvoll und systematisch zu unterstützen. In Abgrenzung zu der üblichen "Mikro-Didaktik" spricht er in diesem Zusammenhang von einer "Makro-

Didaktik", deren wesentlicher Inhalt darin bestehe, Lernmöglichkeiten für den Einzelnen zu entwickeln [ebd.]. In diesem Sinn steht "Makro-Didaktik" für die Regiefunktion bei der individuellen Aneignung von Lerngegenständen und der Ausbildung entsprechender Fähigkeiten. Gemeint ist hier also ein bestimmter Typ von "Lerndienstleistung", nämlich die Unterstützung bei der Steuerung von Lernprozessen oder bei einer "Folge von Aktivitäten, die Lernen ermöglicht" [29990, 2.13]. Dieser Begriff von "Makro-Didaktik" unterscheidet sich in seiner Bedeutung von jener "Makro-Didaktik", mit der die bloß "organisatorische Tätigkeit" eines hauptamtlichen Bildungsarbeiters gefasst werden soll, im Sinn der klientsfernen Leitung und Verwaltung von Institutionen des Bildungswesens [Hufer 2009, 184].

1.1.4 Methode

Ihrem Gegenstand entsprechend ist die Untersuchung als Literaturstudie angelegt. Im Mittelpunkt steht das Kategoriensystem der subjektorientierten Lerntheorie, das im Rahmen der Kritischen Psychologie erarbeitet worden ist. Die Eignung dieser lerntheoretischen Kategorien und der mit ihnen verbundenen Einsichten und Orientierungen soll für die Arbeit in den Werkstätten jeweils aus verschiedenen Perspektiven geklärt werden [s.a. 1.2.1, 1.2.2]:

- Zunächst werden die lerntheoretischen Kategorien dargestellt und interpretiert; die andragogische Relevanz der Kategorien wird an Hand ausgewählter Beispiele illustriert;
- sodann werden Vorgaben, insbesondere juristische Normen, behördliche Forderungen und organisationskulturelle Standards der Werkstätten auf den subjektorientierten Ansatz bezogen; relevante fachliche und fachpolitische Positionen werden mit Blick auf ihre Angemessenheit kritisch beleuchtet; Bedarfe der Qualitätsentwicklung in organisationaler und personaler Hinsicht werden einbezogen;
- abschließend wird jeweils beurteilt, inwieweit die Positionen zur Bildungsarbeit in den Werkstätten mit den Grundpositionen einer subjektorientierten Lernunterstützung übereinstimmen; im wesentlichen sind hier die Verhältnisse der Konkordanz, der Kompatibilität, der Ambivalenz und der Divergenz zu berücksichtigen.

Als Ergebnis soll differenziert festgestellt werden, in welchem Verhältnis die einschlägigen Vorgaben für die Werkstätten zu den Eckpunkten einer subjektorientierten Makro-Didaktik stehen; vor diesem Hintergrund wird dann die grundsätzliche Eignung des subjektorientierten Ansatzes für die Arbeit in den Werkstätten beurteilt.

1.2 Zum Gegenstand der Untersuchung

1.2.1 Subjektorientierter Ansatz

Als subjektorientierter Ansatz wird im Folgenden ein Metakonzept der Lernförderung bezeichnet, das auf der Lerntheorie der Kritischen Psychologie gründet. Dieser Ansatz steht in der Tradition der materialistischen Philosophie, Persönlichkeitstheorie und Psychologie; er wird für eine arbeitsorientierte Erwachsenenbildung fruchtbar gemacht.

1.2.1.1 Philosophische Perspektive

Praxis und Ergebnisse der Einzelwissenschaften werfen regelmäßig Fragen auf, die nur von einer übergeordneten Warte aus beantwortet werden können. Wenn in den Kapiteln der vorliegenden Untersuchung jeweils einleitend der philosophische Hintergrund der lerntheoretischen Kategorien skizziert wird, dann wird auf die entsprechenden Positionen des philosophischen Materialismus rekurriert. Er wird als Philosophie im Sinn einer besonderen Wissenschaft verstanden, die gewissermaßen neben den Einzelwissenschaften angesiedelt ist [s. Haren 1982, 13 f], und der sich dort die Aufgabe stellt, theoretisch begründet die Welt als Ganzes zu erfassen, und zwar gestützt auf die Ergebnisse der Einzelwissenschaften. Nach Thomas Metscher soll die dialektisch-materialistische Philosophie den "Gesamtzusammenhang" erfassen [2012], der mit der Welt gegeben ist; darunter versteht er den Zusammenhang von alltäglicher individueller Lebenspraxis, Gesellschaft, Gesellschaftsformation und geschichtlichem Prozess auf der Grundlage der Natur. Dieser Gesamtzusammenhang wird als "Totalität einer besonderen historischen Welt" gedacht, "die auch immer nur in historischer Perspektivik erfasst werden kann" [2010, 64]. Mit der historischen Herangehensweise wird das Prinzip der materialistischen Dialektik auf die Gesellschaft und ihre Phänomene angewandt.

Die dialektisch-materialistische Philosophie soll vor allem die allgemeingültigen Zusammenhänge und Gesetzmäßigkeiten klären, die in allen Seinsbereichen auffindbar sind, also in der Natur, in der Gesellschaft und auch in der Erkenntnistätigkeit, sei sie individuell oder kollektiv. Der spezifische Blick der Philosophie richtet sich dabei auf die Bewegung und Entwicklung als solche; zu ihren zentralen Themen zählt die Stellung des Menschen in der Welt. Eine so verstandene Philosophie bildet mit ihren Kategorien und Gesetzen wohl "einen spezifischen Raum des gedanklich Allgemeinen" [Gedö 1978, 86]; sie ist aber keine "Wissenschaft der Wissenschaften ..., aus der eine direkte Ableitung bestimmter Kenntnisse ... möglich wäre"; sie ist vielmehr "ein Weg des Zugangs zum objektiven Wesen vermittels einer kritischen Erkenntnistheorie" [Sève 1976, 107]. Die Erfüllung dieser Aufgabe setzt voraus, dass die Philosophie eine Einheit von allgemeinem Weltverständnis, Theorie und Methode herstellt.

Bekanntlich hat die Philosophie im Verlauf ihrer Entwicklung eine große Menge von Ansätzen und Systemen hervorgebracht. Bei näherem Hinsehen zeigt sich, dass der Ertrag dieser geistigen Produktion durchaus kategorisiert werden kann. So ist Friedrich Engels mit seiner Analyse der Philosophiegeschichte zu der Einschätzung gelangt, dass die Frage nach dem "Verhältnis von Denken und Sein" die Grundfrage der Philosophie darstellt, an deren Beantwortung sich die Geister geschieden haben [MEW 21, 274]. Seither spricht man in der Philosophie von zwei Grundrichtungen, dem Idealismus und dem Materialismus, je nachdem, welche Antwort die jeweilige Philosophie auf die Grundfrage gibt. Aber nicht nur historisch und retrospektiv, sondern auch in logischer Hinsicht kann man der Frage nach dem Verhältnis des ideellen Bewusstseins zum objektiven Sein den Rang der Grundfrage zuerkennen. Lenin hat in seiner Auseinandersetzung mit dem Empirio-kritizismus argumentiert, dass die Begriffe "Sein und Denken, Materie und Empfindung" die "weitestgehenden, die umfassendsten" und damit auch die "letzten" Begriffe der Erkenntnistheorie sind. Einen Begriff zu definieren bedeute, dass man ihn auf allgemeinere Begriffe zurückführt; mit den Begriffen "Sein" und "Bewusstsein" sei jedoch die Grenze möglicher Verallgemeinerung erreicht. Es liege somit im Wesen der Sache, dass man diese Begriffe nur wechselseitig definieren kann, nämlich durch die Feststellung, "welcher von beiden für das Primäre genommen wird" [LW 14, 141]. Die Vertreter des zeitgenössischen Materialismus gehen mit Lenin davon aus, dass die Frage nach dem Verhältnis von Sein und

Bewusstsein die "höchste sinnvolle Abstraktionsstufe des philosophischen Denkens" darstellt [Hahn 1985, 41]. Sie zielt auf die objektive Realität unter dem Aspekt ihrer Erkennbarkeit.

Akzeptiert man den erkenntnistheoretischen Rang der Begriffe "Sein" und "Bewusstsein", dann stellt sich nicht nur die Frage nach dem Primat im Verhältnis der beiden; vielmehr wird mit dieser Frage unweigerlich auch die Frage nach ihrer Entscheidbarkeit aufgeworfen: Gibt es objektive Gründe etwa festzustellen, dass das Sein das Bewusstsein bestimmt, oder bleibt es in das Belieben des Einzelnen gestellt, entweder für diese Antwort oder für ihr Gegenteil zu optieren? In wissenschaftlicher Hinsicht geht es hier um den Anspruch, dass eine philosophische Frage rational entscheidbar sein muss, gleich gar wenn es sich um eine Grundfrage handelt. Lucien Sève reklamiert, dass sich eine wissenschaftliche Philosophie nicht auf "zufällige Grundlagen" stützen kann [1972, 57], und dass sie keine "willkürliche Wahlentscheidung" verlangen darf [ebd., 56]. Er bezieht sich dabei auf Marx, der mit seiner Theorie nicht dieses oder jenes Dogma vorausgesetzt hat, sondern dessen Materialismus gerade darin bestand, dass er von der gesellschaftlichen Praxis ausgegangen sei, also von den wirklichen Voraussetzungen der Wissenschaft, "von denen man nur in der Einbildung abstrahieren kann" [MEW 3, 20].

Friedrich Tomberg vertritt die Ansicht, dass es durchaus möglich ist, die Grundfrage der Philosophie rational zu entscheiden [1976]. Er geht davon aus, dass die Philosophie der Wissenschaft inhärent ist, und zwar einer Wissenschaft, deren Praxis aus der Gesellschaft nicht hinweggedacht werden kann. Durch diese Praxis werden implizit auch philosophische Positionen bezogen, die ihrerseits Antworten auf die Grundfrage beinhalten: Wo "Wissenschaft betrieben wird, da wird ... auch Realität vorausgesetzt, ... die ... so sehr über eine ihr eigene gesetzliche Konstanz verfügt, dass die Menschen es wagen konnten, Wissenschaft in Technik umzusetzen" [ebd., 68]. Aus solchen Prämissen folgt, dass wir es faktisch nicht umgehen können, die Frage nach dem Verhältnis von Sein und Bewusstsein zu beantworten. Wenn gefragt wird, ob die Grundfrage der Philosophie entscheidbar ist, dann lautet die philosophische Antwort, dass diese Frage jedenfalls nicht unentscheidbar ist, solange man den Bezug zur Realität aufrecht erhält.

Tomberg sieht die Wissenschaften im übergeordneten Zusammenhang der gesellschaftlichen Praxis. Demnach entwickelt sich die Philosophie nicht aus sich selbst heraus; es ist vielmehr der gesellschaftliche Fortschritt, der die Entwicklung der Wissenschaften motiviert und damit auch letztlich die Richtung ihrer Entwicklung bestimmt. Aus den ideellen Erfordernissen des gesellschaftlichen Fortschritts ergeben sich zwingende Gründe, die Frage nach dem Verhältnis von Sein und Bewusstsein eindeutig zu beantworten. Tomberg erläutert seine Auffassung, indem er die Etappen der jüngeren Philosophiegeschichte rekapituliert. Dabei lässt er die wechselnden Optionen für Idealismus und Materialismus verständlich werden, nämlich als notwendige Folgen einer Parteinahme für den gesellschaftlichen Fortschritt. Er stellt unmissverständlich fest, dass bezüglich der philosophischen Grundpositionen niemals eine Wahlfreiheit für jene Denker bestanden hat, die sich auf die Seite der jeweils fortschrittlichen gesellschaftlichen Klasse gestellt haben. Die unterschiedlichen Beantwortungen der Grundfrage konnten somit eine "historische Legitimität" beanspruchen [ebd., 74]; in einem Prozess der philosophischen Höherentwicklung stellten sie jeweils relative Wahrheiten dar. Und gerade das Bewusstsein von der Relativität der Wahrheit darf als ein Beleg für das menschliche Erkenntnisvermögen gelten.

Die zentrale Kategorie des gesellschaftlichen Fortschritts betrifft die Epochen der Geschichte; aktuell kann das nur bedeuten, "nach dem Charakter unserer Epoche" zu fragen [Maase 1987, 59]. Vor diesem Hintergrund stellt Kaspar Maase aus historisch-materialistischer Sicht wesentliche Forderungen heraus, die den heutigen Möglichkeiten der Menschheit entsprechen. Vor allem müsse sich der Fortschritt "vor den Lebens- und Entfaltungsansprüchen der *einen* Menschheit" legitimieren; er sei mithin "unteilbar" [ebd., 53]; die einzelnen Menschen und ihre Interessen bilden "den Maßstab des Fortschritts" [ebd., 55]; sein Name sei "Demokratie" [ebd., 58], und sein entscheidender Hebel die "gesellschaftliche Kontrolle und Planung von Produktion, Forschung und Entwicklung" [ebd., 56]. Es liegt auf der Hand, dass die Umsetzung dieser Forderungen in jenem Maß gelingt, wie die kollektiven und individuellen Subjekte Gelegenheit haben, ihre Subjektqualität zur Geltung zu bringen und ihre Handlungsfähigkeit auszubilden. Das Subjekt steht gewissermaßen auf der Tagesordnung des Fortschritts.

Im Folgenden wird davon ausgegangen, dass die Subjektqualität des menschlichen Individuums auf materialistischer Grundlage begriffen werden kann. Deshalb soll das heutige materialistische Verständnis vom

Menschen auch für die Arbeit in den Werkstätten für Behinderte fruchtbar gemacht werden - auch ihre Mitarbeiter gehören zu der "einen Menschheit", von der Maase spricht [s.o.]. Im Vordergrund steht dabei die Auffassung des Menschen als einer historischen Erscheinung, in der Biotisches, Psychisches und Soziales in spezifischer Weise zusammenkommt. Dieser bio-psycho-soziale Ansatz wurde vor allem in den siebziger und achtziger Jahren in Ost und West diskutiert und kann als ein Paradigmenwechsel verstanden werden. In der BRD war dieser Ansatz das Ergebnis einer "Ablösung des bis dato dominierenden medizinisch-physikalischen Menschenbildes" [Brenner 2002, 131] beim Ringen um eine ganzheitliche Auffassung von Krankheit und Gesundheit. In der DDR ging es darum, die materialistische Auffassung vom Menschen auf eine neue Stufe zu heben. Die dialektisch-materialistische Interpretation des bio-psycho-sozialen Modells ist vor allem darin zu sehen, dass man von der gesellschaftlichen Qualität des Menschen ausgeht; er wird als eine spezifische Widerspiegelung gesellschaftlicher Verhältnisse aufgefasst.

Nun ist es allgemein bekannt, dass sich die materialistische Wissenschaft in ihrer historischen Entwicklung stets mit anderen Ansätzen auseinandergesetzt hat, die sie als bürgerlich, idealistisch oder undialektisch interpretiert hat, und bei denen Aussagen oder Implikationen zur Stellung des Menschen in der Welt zu finden waren. Gegen Ende des zwanzigsten Jahrhunderts stand dem Materialismus die so genannte Postmoderne gegenüber. Während sich der Neothomismus auf klassische Felder des philosophischen Meinungsstreits konzentrierte, insbesondere auf die Erkenntnistheorie und die Geschichtsphilosophie, beschäftigt sich die Postmoderne explizit auch mit der Frage, was denn nun aus dem menschlichen Individuum wird, wenn grundlegende Überwindungen des gesellschaftlichen Status quo wegen der Irrationalität historischer Prozesse zum Scheitern verurteilt seien. Vielleicht haben die Protagonisten der Postmoderne ja geahnt, dass es ohne die Neugestaltung gesellschaftlicher Verhältnisse auch schlecht um den Menschen steht. Mit dem Bestreiten der Möglichkeit eines grundlegenden gesellschaftlichen Wandels ging jedenfalls eine Infragestellung des Subjekts einher. Im Sinn des wissenschaftlichen Meinungsstreits hätte man sich wohl gewünscht, dies möge eine Reaktion auf den Umstand sein, dass die materialistische Wissenschaft auf diesem Gebiet erhebliche Fortschritte erzielt hat, zum einen philosophisch als Persönlichkeitstheorie, zum anderen auch einzelwissenschaftlich etwa in Gestalt der Kritischen Psychologie, wobei diese Fortschritte eben zu einer Theorie des Subjekts hingeführt haben. Heute wird ja nicht mehr der Vorwurf erhoben, im zeitgenössischen Materialismus bestehe so etwas wie eine "anthropologische Lücke", die mit fremden Versatzstücken gefüllt werden müsse, etwa mit Kategorien der Psychoanalyse [s.a. Steigerwald 1977]; eine solche Lücke existiert nicht, wie Lorenz Knorr richtig feststellt [1994, 24]. Aber wahrscheinlicher ist es wohl davon auszugehen, dass die Postmoderne nicht auf den Entwicklungsstand materialistischer Wissenschaft reagiert (den sie vermutlich nicht kennt), sondern schlichtweg auf reale Lebenslagen im heutigen Kapitalismus, wenn sie den Menschen als ein Individuum sieht, das einer unübersichtlichen und unbeeinflussbaren Gesellschaft gegenüber steht, das hier nun allein sehen muss, wo es bleibt, und dem dabei Anpassungsbereitschaft, Geschmeidigkeit und Wendigkeit zu empfehlen seien. Aus materialistischer Sicht ist dieses postmoderne Denken ein "Ausdruck der Verlegenheit gegenüber Krisensymptomen der gegenwärtigen Gesellschaft" [Stiehler 1993, 87]; mit seiner offenen Tendenz zum Opportunismus stellt es eine "affirmative Reaktion auf gesellschaftliche Umbrüche und kulturelle Ambivalenzen" dar und kann mithin als eine "Krisenideologie" qualifiziert werden [Seppmann 2002, 188]. Nur insofern ist die "Post"-Moderne sozusagen zeitgemäßer als der moderne Materialismus.

Substanziell ist die Postmoderne aus der Sicht materialistischer Kritiker nicht mehr als eine "neue Melodie zu altem Text", wie Steigerwald schreibt [2002, 191 f]. Er weist auf die Stereotype des postmodernen Denkens hin, insbesondere auf die Gleichsetzung von wissenschaftlicher Verallgemeinerung und Totalitarismus sowie auf die Ablehnung des Ganzen und die Verkennung der Gesellschaft als System, die damit einhergeht. Steigerwald zeigt den ideologischen Charakter dieser Grundvorstellungen auf und verortet sie in der Tradition von Nietzsche, der sich etwa gegen die "begrifflich verallgemeinernde Ratio" gewandt hat, weil sie das Einzelne und Besondere "vergewaltige" [ebd. 198]. Mit ihrer Ablehnung des Allgemeinen schaffe die Postmoderne den "Anschein des Antitotalitarismus", aber dabei komme letztlich die "Freiheit des Nietzscheschen Übermenschen" heraus, der an keine Moral gebunden ist [ebd., 200]. Steigerwald gelangt zu der Einschätzung, dass die Postmoderne nichts anderes ist als ein "Sammelsurium" von bürgerlichen Ideologemen "in möglichst massenwirksamer Ausdrucksweise" [ebd., 197]; diese Elemente ihres Profils, der Eklektizismus und die propagandistische Qualität, seien "das einzig wirklich Neue an der ganzen Konzeption" [ebd.].

Als obsolet ist speziell die postmoderne Aversion gegen die philosophische Aufklärung zu bewerten und die entsprechende Infragestellung des Subjekts. Wegen „seiner Eingebundenheit in geschichtliche Prozesse und die soziale Umwelt könne das Subjekt nicht als frei und selbstmächtig betrachtet werden, das vernünftige freie Subjekt sei eine Fiktion“, fasst Gottfried Stiehler die postmoderne Position kritisch zusammen [2002, 211]. So sei der einzelne Mensch ein bloßes „Ensemble von Strukturen, die er zwar denken und beschreiben kann, deren Subjekt er jedoch nicht ist“ [ebd.]. Einer solchen Sicht liegt die Problematik der Entfremdung zu Grunde und damit eine undialektische Trennung des individuellen vom kollektiven Subjekt. Dieses Motiv kommt im Rahmen des bürgerlichen Denkens immer wieder auf, und die Materialisten haben sich damit ebenso oft auseinandergesetzt.

Es ist das gesellschaftliche Verhältnis der Entfremdung, das beim Einzelnen "ein Gefühl der Fremdbestimmtheit" erzeugt und "zu vielfältigsten regressiven Reaktionsweisen führen kann", bis hin zu "Formen psychischen Verfalls" oder der "Übernahme rechtsextremer Weltbildelemente" [Seppmann 2004, 99]. Nach materialistischer Deutung stellt die Entfremdung keine anthropologische Konstante dar, sondern sie hat ihren Ursprung in dem historischen Prozess, der die Individuen in freie Arbeiter verwandelt hat, und der das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft zu einem erfahrbaren Gegensatz werden ließ. Unter kapitalistischen Verhältnissen erlebt sich der Lohnarbeiter "strukturell seinen eigenen Produkten und Arbeitsbedingungen gegenüber als 'entfremdet' und hilflos, weil die kapitalistische Warenproduktion und Kapitalmacht wie ein anonymes Wesen sein Schicksal beherrscht und kontrolliert" [Brenner 2012]. In diesem Sinn versteht Sève unter „Entfremdung“ den Umstand, dass der Mensch sein Wesen verliert, "das in der Welt des Privateigentums zu einer fremden Macht geworden ist" [1972, 61]. In seinen "Grundrissen" präzisiert Marx die Entfremdung als gesellschaftliches Verhältnis; sie besteht im wesentlichen darin, dass „der gesellschaftliche Charakter der Tätigkeit, wie die gesellschaftliche Form des Produkts, wie der Anteil des Individuums an der Produktion ... hier als den Individuen gegenüber Fremdes, Sachliches“ erscheint, „nicht als das Verhalten ihrer gegeneinander, sondern als ihr Unterordnen unter Verhältnisse, die unabhängig von ihnen bestehen“ [MEW 42, 91].

Sève stellt fest, dass sich die "objektiven gesellschaftlichen Widersprüche" der Entfremdung "in den Grundlagen der Persönlichkeit" zwar festsetzen [1972, 196], aber die konkrete geschichtliche Bewegung, die gegen diese Verhältnisse gerichtet ist, bringe zugleich auch Individuen hervor, die sich über die Widersprüche erheben [ebd., 78 f]. Vor diesem Hintergrund kritisiert Stiehler, dass das postmoderne "Denken auf den Menschen in abstracto ausgerichtet" ist, auf den isoliert gefassten Einzelnen, und dass es damit die Möglichkeit gerade verfehlt, die Aufhebung der Entfremdung zu denken [2002, 228]. Zu dieser Aufhebung sei es letztlich "erforderlich, dass die Selbstbestimmung des Subjekts ... sich zu einem gesellschaftlichen Tatbestand erweitert" [ebd., 225]. Die durchgehende Demokratisierung der Gesellschaft wird hier als Prozess begriffen, der die Entfremdung substanziell überwindet, ihre Symptomatik historisch verblassen lässt und dem Subjekt Raum gibt. Die Überwindung der Entfremdung ist eine Dimension des gesellschaftlichen Fortschritts, dessen Name eben "Demokratie" ist, wie Tomberg bemerkt [s.o.].

Selbstverständlich wird die aktuelle Untergrabung des individuellen Subjekts auch von den zeitgenössischen Materialisten gesehen. So spricht Metscher von einer "integrativen Formierung" des Bewusstseins, das "meint die Eingliederung der Subjekte, ihre Zurichtung zu einverständigen Mitgliedern eines Systems der Ausbeutung und Herrschaft" [2002, 163]. Hier liege eine "neue Qualität kapitalistischer Konsolidierung" vor, die in der "Zurichtung menschlicher Subjektivität mittels massenmedialer und kulturindustrieller Formierung" besteht [ebd., 153]. Darüber hinaus würden durch die Computerisierung aller Lebensbereiche die Individuen den Apparaten assimiliert, und das führe im Ergebnis zu einer "Korrosion von Ich-Stabilität" und einer "Auflösung von Ich-Identität" [ebd., 155]. Wenn Mittel dieser Art im großen Stil eingesetzt werden, dann deutet dies darauf hin, dass ein breites Bewusstsein der eigenen Interessenlage möglich wäre, und dass dies in der Folge zu einer grundlegenden Veränderung jener Verhältnisse führen könnte, die der Entfremdung zu Grunde liegen. Steigerwald hatte bereits in seiner Kritik an Marcuse argumentiert, dass der Entfremdung kein Ewigkeitswert zukommen muss: "Die Tatsache, dass wir um die Existenz eines Bereiches der Entfremdung wissen, widerlegt die These, dass diese absolut und wir unfähig seien, sie zu durchbrechen" [1969, 70]. In einer Würdigung anlässlich des Todes von Marcuse bezog sich Steigerwald auf Marcuses "eindimensionalen", der unmittelbaren Gegenwart verhafteten Menschen und schrieb analog: "Die Konzeption der 'Eindimensionalität' setzt die Annahme einer zweiten Dimension voraus, welche die Basis des Urteilens über die erste Dimension bildet" [1979, 101]. Inwiefern die prinzipielle Erkenn-

barkeit der sozialen Verhältnisse dann zu ihrer Beeinflussbarkeit führen kann - auch das betrifft eine philosophische Frage, über die traditionell gestritten wird. Dabei steht die subjektive Seite des Geschichtsprozesses im Mittelpunkt, also die Rolle jener menschlichen Tätigkeit, die "auf die Veränderung oder Entwicklung der objektiven Bedingungen" gerichtet ist [Cagin 1974, 40].

Im Übrigen sind materialistische Wissenschaftler der Auffassung, dass die Postmoderne beim Thema "Subjekt" in Wirklichkeit nicht weiß, wovon sie spricht; ihr Subjekt nihilismus wäre damit auch Ausdruck eines Mangels an einzelwissenschaftlicher Fundierung. So kritisiert Hartmut Krauss, dass die Postmoderne das "souveräne Subjekt der Aufklärung" attackiert und dabei verkennt, dass hier kein allgemeingültiges, sondern ein "phasenspezifisches Subjektmodell" vorliegt [2002 a, 100]. Von der Aufklärung wurde das Subjekt als "Weltmittelpunkt" ausgegeben [ebd.], aber das ist nicht das Subjekt schlechthin, sondern es steht für jene Vorstellung, die man sich in der Phase der Aufklärung mit guten Gründen vom Subjekt gemacht hat. Weder ist nun das Subjekt "in unvergänglicher Größe" historisch "erstarrt" [ebd., 112], noch ist es verschwunden. Das wirkliche Subjekt hat in der kapitalistischen Wirklichkeit überlebt, und es wird dort fraglos auf eine harte Probe gestellt. Allseitig gefordert sei heute "der 'flexible', d.h. aber insbesondere identitätslabile, bindungsschwache und fragmentierte Mensch" [ebd., 110]. Das Subjekt sei damit „einer multidimensionalen Zerreißprobe voller Ambivalenzen ausgesetzt“ [ebd.]. Krauss benennt dazu typische Widersprüche in der Lebenslage der abhängig Beschäftigten:

- Die Kurzfristigkeit der „postfordistisch umformierten“ Arbeit gegen das Erfordernis einer Langfristigkeit der Beziehungen im Reproduktionsbereich;
- die Bereitschaft zum sozialen Risiko gegen die Tabuisierung des Scheiterns;
- das Anheizen des „Distinktions- und Kompensationskonsumismus“ gegen den Ausschluss von „konsumtiven ... Partizipationsmöglichkeiten“;
- die „Überstrapazierung der psychischen Verarbeitungskapazität“ gegen den Wegfall von Möglichkeiten der Orientierung [ebd., 111].

Durch Widersprüche dieser Art werde das Individuum "in seiner gesellschaftlichen Handlungsfähigkeit nachhaltig erschüttert und als 'Intentionalitätszentrum' prekär" [ebd.; zum "Intentionalitätszentrum" s. 2.1.2.1]. Es fehlt ihm also die Möglichkeit, seine Situation zum Gegenstand seines Erkennens zu machen, seine Bedürfnisse wahrzunehmen, seine Interessen zu erkennen, entsprechende Absichten zu fassen und sie gemeinsam mit Anderen zum Tragen zu bringen. Gleichwohl sei auch das begrenzte „Subjekt der kapitalistischen Spätmoderne“ [ebd., 110] kein „passiver Abdruck“ widersprüchlicher Anforderungen, sondern ein „eigensinnig-selbsttätiges, aktiv auswählendes, bewertendes, abwehrendes, synthetisierendes und ausbalancierendes Wesen“ [ebd., 107].

Zusammenfassend kann man feststellen: Dem heutigen Individuum mangelt es nicht an Widersprüchen, wohl aber an der Fähigkeit und Gelegenheit zu ihrer adäquaten Verarbeitung. In jenem Maß, wie diese Verarbeitung gelingt, wird auch die Subjektqualität der Individuen hervortreten, denn es gehört gerade zur Position des Subjekts, sich zu distanzieren und seine Situation zu reflektieren, um eine eigene Haltung zur Welt zu entwickeln. Gestützt auf Klaus Holzkamp sieht Krauss auch Möglichkeiten für eine "progressive Form subjektiver Widerspruchserfahrung", die realisierbar werde, wenn das "Individuum bei seinen 'suchenden' Reorientierungsaktivitäten auf ... funktionale Bedeutungen stößt und sich diese als Bewältigungsmittel der erlebten Orientierungs- und Sinnkrise aktiv aneignet" [2002 b, 77].

1.2.1.2 Lerntheoretische Perspektive

Ähnlich wie Steigerwald als Philosoph [s.o.] geht auch Klaus Holzkamp als Psychologe davon aus, dass die Entfremdung kein unausweichliches Schicksal ist; in einem Interview argumentiert er: "Der Kapitalismus ist keine so hermetische Angelegenheit, dass die Menschen in ihm sitzen wie in einem Käfig. Dann wären ja schon gar keine Aussagen über den Käfig mehr möglich" [Ernst 1984]. Vor diesem Hintergrund will die Kritische Psychologie einen Beitrag zur Stärkung des Subjekts und seiner Handlungsfähigkeit leisten; ihr geht es darum, "jene menschlichen Möglichkeiten auf den Begriff zu bringen, die in der traditionellen Psychologie begrifflich unterschritten und in der bürgerlichen Gesellschaft real unterdrückt werden" [Markard 2002, 133]. Ihren "besonderen Beitrag" sah sie von Anbeginn darin, dass sie die Möglichkeiten und Grenzen "der individuellen Entwicklung analysiert", und dass "sie diese Grenzen als gesellschaftliche kritisiert" [Braun 1978, 112].

Die Kritische Psychologie versteht sich als historisch-materialistische Subjektwissenschaft, oder als "besondere Subjektwissenschaft im Marxismus", wie es Klaus Holzkamp in einer Auseinandersetzung mit einer ökonomistischen Strömung schrieb [1977]. Robert Steigerwald rechnet die "Holzkamp-Schule der Kritischen Psychologie" zu den Zentren marxistischer Forschung in Deutschland [1997, 76]; in Klaus Holzkamp selbst sieht er den "Pionier marxistischer Begründung" der Psychologie [1996, 20] - eine Einschätzung, die sicher nicht den Beitrag jener Pioniere schmälern soll, auf deren Schultern Holzkamp stand, man denke etwa an Wygotski, Leontjew oder Rubinstein.

Die subjektorientierte Ausrichtung der Psychologie ist unter Materialisten keineswegs selbstverständlich, hatte doch der Materialismus in der Psychologie lange Zeit noch keine historische Qualität, sodass die Subjekteigenschaft des menschlichen Individuums bis zu einem gewissen Grad unterbelichtet blieb. Der Durchbruch der subjektwissenschaftlichen Orientierung in der materialistischen Psychologie ist der Kritischen Psychologie zu verdanken, die von Wissenschaftlern aus West-Berlin und der BRD erarbeitet worden ist. Eine bemerkenswerte Parallele dazu gab es auch in der Psychologie der DDR. Wie Adolf Kossakowski berichtet, fand dort in der pädagogischen Psychologie eine Auseinandersetzung zweier Linien statt: Während die "objektbezogene Vermittlungspädagogik" den Lernenden als "Einwirkungsobjekt" betrachtet hat, gab es eine zweite Linie, die sich "Aneignungspädagogik" bezeichnen lasse [1997, 52], und die von der "Subjektposition" der Persönlichkeit ausging [ebd., 53]. Sowohl die Kritische Psychologie als auch die subjektorientierte Psychologie der DDR gründen sich auf die Arbeiten der kulturhistorischen Schule aus der Sowjet-Union.

Die subjektorientierte Linie der historisch-materialistischen Psychologie ist in der vorliegenden Untersuchung vor allem durch einen speziellen Zweig präsent, nämlich durch Positionen und Kategorien der kritisch-psychologischen Lerntheorie. Die jeweiligen Ausführungen in den Kapiteln stützen sich zentral auf eine Veröffentlichung, die im Jahr 1993 erschienen ist, und mit der die Lerntheorie auf neue Füße gestellt worden ist. Dabei handelt es sich um die letzte große Arbeit von Klaus Holzkamp (1927–1995), der das Psychologische Institut der Freien Universität Berlin gegründet hat und dort viele Jahre als Professor wirkte. Das lerntheoretische Werk von Holzkamp heißt einfach „Lernen“, und dieser Titel ist ernst gemeint: Holzkamp nimmt weder den Blickwinkel eines unbeteiligten Beobachters ein noch etwa die Position eines Lehrers, sondern er bezieht den Standpunkt des Lernenden selbst, um das Lernen auf den Begriff zu bringen. Er versteht das Lernen als eine Dimension im Zugang des Subjekts zur Welt. Im Ergebnis kann man die subjektorientierte Lerntheorie als eine Art Erkenntnistheorie des Individuums auffassen, denn Holzkamp untersucht durchaus "Wesen und Struktur der menschlichen Erkenntnistätigkeit" [Kosing 1985 b], nur eben nicht mit Blick auf das kollektive, sondern auf das individuelle Subjekt. Wie die Persönlichkeit eine "Juxtastruktur" zur Gesellschaft darstellt [s. 2.2.4.1], so bildet auch die subjektorientierte Lerntheorie eine Parallele zur philosophischen Erkenntnistheorie: Im Mittelpunkt steht in beiden Fällen die Praxis als tätiges Verhältnis des Subjekts zum Objekt.

Holzkamp entwickelt zunächst die wesentlichen Bestimmungen jener komplexen Tätigkeit, die man als Lernen bezeichnet, um dann kritisch zu untersuchen, wie sich die traditionellen Formen der Lernorganisation zu diesen Notwendigkeiten verhalten. Der lerntheoretische Ansatz von Holzkamp wird heute breit rezipiert. Dabei spricht es durchaus für seinen Wert, dass Holzkamps Ansatz bislang "eher in der Erziehungswissenschaft als in der Psychologie" genutzt wird [Markard 2009, 260]. Er stellt dort eine Herausforderung für Alle dar, die sich professionell mit Lernprozessen und Lernverhältnissen beschäftigen [s.a. Trunk 2010 b]. Wenn im Folgenden die Kategorien der Lerntheorie von Holzkamp dargestellt und erläutert werden, so ist zunächst zu unterstreichen, dass Holzkamps Theorie in wissenschaftlicher Hinsicht einen Fortschritt bedeutet. Seinem Werk ist das auch insofern anzumerken, als er seine Analyse durchgängig reflektiert, um zu begründen, inwiefern er zum Zweck des Fortschritts von Mancherlei fortschreiten muss, was in den psychologischen Mainstream-Theorien als selbstverständlich gilt. Durch diese zweite Ebene der Darstellung werden seine Ausführungen kompliziert. Außerdem kommt man nicht umhin festzustellen, dass sich die Sprache von Holzkamp als gewöhnungsbedürftig erweist. Er selbst erwähnt übrigens, welchen Eindruck ihm in seiner Jugend die Werke von Immanuel Kant gemacht haben [1993, 499], was vielleicht erklärt, dass Holzkamp nicht nur die theoretische Gründlichkeit von Kant übernommen hat, sondern auch dessen sperrige Ausdrucksweise. Jedenfalls ist Kurt Müller zuzustimmen, wenn er feststellt, dass „es ein zeitintensives Lernprojekt eigener Art darstellt, sich die im Hauptteil des Buches entwickelten komplexen lerntheoretischen Konstruktionen Holzkamps zu erschließen“ [2004 a, 131]. Dies mag dazu beigetra-

gen haben, dass man sich im Bereich der Werkstätten für behinderte Menschen mit der subjektorientierten Lerntheorie bislang noch nicht vertraut gemacht hat, so dass es als geboten erschien, die vorliegende Untersuchung in Angriff zu nehmen.

Die Wissenschaft der Neuzeit hat mit der Naturwissenschaft begonnen, und sie hat die Erkennbarkeit der Welt proklamiert. Es war das Grundprinzip der Wissenschaft, den jeweiligen Erkenntnisgegenstand aus sich heraus zu erklären, indem man die Gesetzmäßigkeiten aufdeckt, die dem jeweiligen Gegenstand eigen sind. Später kam dieser Anspruch auch in der Gesellschaftswissenschaft zur Geltung. Wenn es nun darum geht, das Lernen auf den Begriff zu bringen, dann ist die Psychologie gefragt; sie wird von Holzkamp als „Subjektwissenschaft“ verstanden, das heißt als Wissenschaft vom tätigen Individuum und seinen Beziehungen zur Welt. Auch für diesen Bereich hält Holzkamp am Erkenntnisprinzip der Wissenschaft fest; so will er den Prozess des Lernens von seinen inneren Be her begreifen. Deshalb nimmt Holzkamp die Perspektive des Lernenden ein, denn aus dem Blickwinkel des Subjekts wird der Lernprozess gleichsam von innen wahrgenommen. Das entspricht zunächst dem Prinzip einer Wissenschaft, die für ihren Gegenstand Partei ergreift, um ihre „Objektivität zu sichern“ [Alexejew 1975, 88]; es entspricht darüber hinaus der Besonderheit der Psychologie, bei der ja nicht nur das Erkenntnissubjekt, sondern auch das Objekt und die Methode „in jedem Falle subjektiver Natur“ sind [Vorweg 1990, 119]. Sprachlich kommt die Subjektperspektive bei Holzkamp dadurch zum Ausdruck, dass er theoretische Zusammenhänge bisweilen in der ersten Person Singular erläutert. Dieses Stilmittel kann in einer Sachdarstellung als unangemessen anmuten; im vorliegenden Text wird es zum einen wegen seiner inhaltlichen Bedeutung übernommen, und zum anderen, weil im Textumfeld von manchen Holzkamp-Zitaten die Einheitlichkeit der Diktion dies erfordert.

1.2.1.3 Andragogische Perspektive

Mit ihrer Frage nach dem Verhältnis von subjektorientiertem Ansatz und Förderaktivität in den Werkstätten will die vorliegende Untersuchung einen Beitrag zur Entwicklung der Lernkultur in den Werkstätten für Behinderte leisten. „Lernkultur“ – man kann wohl davon ausgehen, dass dieser Begriff positiv besetzt ist. Es darf jedenfalls angenommen werden, dass die Aussicht auf eine wirkliche Kultur des Lernens in der Regel mehr Sympathie auslöst als der Gedanke an das, was üblicherweise als „Lernen“ bezeichnet wird. Die persönlichen Lernerfahrungen der Erwachsenen sind ja häufig nicht die besten, wenn man etwa an die Zwangsverhältnisse denkt, von denen Schule und Ausbildung geprägt sind. Lernen war dort überwiegend gleichbedeutend mit einem Muss; die Gegenstände des Lernens waren ebenso vorgegeben wie seine Wege, und man hatte kaum Gelegenheit, die Relevanz der Inhalte und Methoden in Frage zu stellen. Da könnte Lernkultur ein Gegenentwurf sein, der im Kern nicht den Zwang, sondern den Willen beinhaltet, die eigenen Kenntnisse und Fähigkeiten zu erweitern. Hinsichtlich der andragogischen Praxis in den Werkstätten wäre demnach zu klären, was eine Lernkultur ausmacht, in deren Mittelpunkt derjenige steht, dem das Lernen nicht ein Muss, sondern mit guten Gründen ein Gegenstand seines Wollens ist. In diesem Sinn beschäftigt sich die vorliegende Arbeit mit der Frage, welche Kriterien für eine Lernkultur gelten sollten, die sich am Subjekt orientiert.

Fraglos ist „Lernkultur“ ein interpretationsbedürftiger Begriff. Mit Blick auf die berufsbezogene Erwachsenenbildung schlägt Gerhard Zimmer vor, die reale „Gesamtheit der Lernhandlungen als Lernkultur zu bezeichnen“ [1987, 378]. Freilich soll damit nicht ein Synonym für den andragogischen Status Quo eingeführt werden oder gar das Übliche zum Richtigen umgedeutet werden. Zimmer will zunächst vielmehr sagen, dass Lernkultur nur dort existiert, wo man sie herstellt. In diesem Sinn fasst er mit dem Begriff der Lernkultur „ganz allgemein den praktizierten Zusammenhang aller auf das Lernen bezogenen Handlungen“ [ebd.]. Zimmer hat dabei jedoch nicht nur „einzelne Aspekte ...“, sondern eine bestimmte Anordnung der Lernhandlungen“ im Blick [ebd., 385]. Wenn hier von den Lernhandlungen in ihrer Gesamtheit gesprochen wird, dann ist nicht deren bloße Summe gemeint, sondern ihr Ganzes, also ihr Zusammenhang mit den entsprechenden Verhältnissen und Prinzipien. Grundsätzlich fügt Zimmer hinzu, dass man auf den Begriff der Lernkultur verzichten könnte, „wenn mit der Gesamtheit der Lernhandlungen ... alles ‚in Ordnung‘ ginge, also kein drängender Bedarf nach Veränderungen“ vorliegen würde [ebd.]. Der Begriff der Lernkultur hat demnach einen kritisch-konstruktiven Zweck. Seine Bestimmung soll „es ermöglichen, eine Front von Ansprüchen und Unterscheidungen durch die widersprüchliche Anordnung der Lernhandlungen und der ihnen zugrunde liegenden Bedingungen, Möglichkeiten und Schranken zu ziehen“ [ebd., 379]. Es

kommt dem Begriff also nicht allein die Funktion eines bloßen Aspektes zu, der inhaltlich neutral wäre, sondern er gibt eine bestimmte Richtung vor: Lernkultur im Sinn der Subjektorientierung fordert „die Anstrengung, zumindest tendenziell eine Übereinstimmung zwischen der individuellen Bedeutsamkeit und der gesellschaftlichen Relevanz des Lernens zu erreichen“ [ebd., 380]. Auf diesem Weg erweist sich Kultur in der "Produktion von Zusammenhang" und wirkt in spezifischer Weise der "Zerissenheit von Welt und Mensch" entgegen [Maase 1985, 33]. Mithin kommt einer Lernaktivität die Qualität der Kultur zu, soweit sie im Bereich des Lernens zur "Vermenschlichung von Lebensformen und -bedingungen" beiträgt [Stiehler 1995 b, 17].

Im Wesentlichen geht es bei der Lernkultur darum, dass die Lernenden Gelegenheit haben, ihre Lernhandlungen so zu entwickeln und in einen solchen Zusammenhang zu bringen, dass sie zu einer „Verfügenderweiterung über ihre gesellschaftlichen Lebensbedingungen“ führen können [Zimmer 1987, 381]. Die „kulturelle Dimension der Lernhandlungen“ ist „im Gegensatz zu jeder Unterwerfung unter fremde Zwecke zu bestimmen“ [ebd., 380]. Dementsprechend wird Lernkultur nicht gewährt oder verfügt, sondern sie kann nur durch die konkreten „Handlungen der Beteiligten konstituiert“ werden [ebd., 382]. Lernkultur entsteht mithin durch das gelebte Handeln der Lernenden und ihrer Unterstützer. Zimmer fordert, dass Lehrer und Meister in die Entwicklung der Lernkultur aktiv eingreifen, und zwar jeweils „in der Perspektive der Stärkung der Selbstentwicklung“ [ebd., 385]. Sie sollen die Bedingungen dafür schaffen, dass die Lernenden „ihre Lernhandlungen ... in den Blick und in die eigenen Hände nehmen können“ [ebd.]. Dazu bedarf es nicht nur einer geübten, sondern auch einer bewusst gestalteten Praxis. Mit Hilfe einer aufgabenorientierten Didaktik soll es die Lernkultur den Subjekten ermöglichen, „ganzheitliche Handlungskompetenzen“ zu entwickeln [1998, 132].

Schon vor mehr als dreißig Jahren hat Peter Faulstich einen Ansatz eines berufsbezogenen Lernens skizziert, das dem Kriterium der Bildung entspricht [1981]. Dieser "arbeitsorientierte Ansatz" in der Erwachsenenbildung soll die Qualifizierung mit der Persönlichkeitsentwicklung verbinden, und zwar auf der Grundlage der Interessen von Beschäftigten; er geht von Situationen der Arbeitstätigkeit aus und bezieht gesellschaftliche Strukturen ein. Dieser arbeitsorientierte Ansatz grenzt sich ab von

- einer beruflichen Bildung, die bloß auf den Arbeitsplatz gerichtet ist;
- einer kulturellen Bildung, die bloß auf die Freizeit gerichtet ist;
- einer politischen Bildung, die abstrakt bleibt.

Solcherlei Aufspaltung verkenne das Spezifikum des Erwachsenseins, nämlich die Einbeziehung der Personen in die Arbeitstätigkeit, auf deren Grundlage übergreifende Lernprozesse erst möglich und notwendig werden. Die Erwachsenenbildung müsse davon ausgehen, dass es die Arbeitstätigkeit ist, durch die der erwachsene Mensch in seiner Persönlichkeit grundlegend bestimmt wird. Der Beruf mache den strukturierenden Kern individueller Lebenszusammenhänge aus. Deshalb müsse sich das lebenslange Lernen auf den Beruf beziehen als der Gesamtheit der betrieblichen und gesellschaftlichen Stellung eines Menschen. Auf diesem Weg werde es für die Bildungsarbeit möglich, die Grundinteressen der Personen aufzunehmen, insbesondere mit Blick auf eine kompetente Berufstätigkeit, auf die Teilhabe an politischen Entscheidungen, auf die Wahrung der persönlichen Identität und die Entwicklung der Persönlichkeit. Vor diesem Hintergrund grenzt sich der arbeitsorientierte Ansatz ebenso ab von

- personenorientierten Konzepten, die den Einzelnen unabhängig von seiner sozialen Stellung behandeln;
- marktorientierten Konzepten, die nur darauf zielen, den Einzelnen zur Mitwirkung an den Umformungsprozessen der gesellschaftlichen Lebensbereiche zu befähigen;
- bedarfsorientierten Konzepten, denen es allein um eine Anpassung an die Unternehmensbedarfe geht.

1.2.2 Werkstätten für Behinderte

In der vorliegenden Untersuchung soll geprüft werden, inwieweit die Entwicklung einer subjektorientierten Lernkultur durch die einschlägigen Vorgaben gedeckt ist, denen sich Werkstätten für Behinderte gegenüber sehen, seien es Rechtsgrundlagen oder offiziöse Empfehlungen. Als Praxisform der Sozialpolitik gründen sich die Werkstätten zunächst auf spezifische Rechtsgrundlagen. Die wesentliche Bestimmung findet sich im neunten Sozialgesetzbuch; danach sind Werkstätten Einrichtungen zur Teilhabe am Arbeitsleben für behinderte Personen, „die nicht, noch nicht oder noch nicht wieder auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt

beschäftigt werden können“. Neben der Beschäftigung haben sie ihren behinderten Mitarbeitern „eine angemessene berufliche Bildung ... anzubieten“; den Mitarbeitern soll es ermöglicht werden, „ihre Leistungs- oder Erwerbsfähigkeit zu erhalten, zu entwickeln, zu erhöhen oder wiederzugewinnen und dabei ihre Persönlichkeit weiterzuentwickeln“ [SGB 9, 136]. Damit sind Werkstätten als Orte des Lernens definiert.

1.2.2.1 Fachliche Perspektive

Werkstätten für Behinderte sollen sich von regulären Betrieben dadurch unterscheiden, dass die abstrakte Seite der Arbeit in ihrer Praxis zwar präsent ist, dass sie aber nicht dominiert; dieses Gebot betrifft vor allem jene Aspekte, die für die abstrakte Arbeitsleistung stehen, also etwa für den finanziellen Gewinn, den Lohn oder die Arbeitszeit. In der Werkstatt soll vor allem das Potenzial zum Tragen gebracht werden, das mit der konkret-inhaltlichen Seite der Arbeit verbunden ist. Dabei geht es im Wesentlichen um die Lebensqualität der behinderten Mitarbeiter. Im Mittelpunkt steht hier der Sinngehalt der jeweiligen Arbeitstätigkeit und ihrer Ergebnisse, mit denen die Mitarbeiter eine gesellschaftliche Bedeutung gewinnen; darüber hinaus wird die Arbeit in besonderer Weise als Grundlage für die Fähigkeitsentwicklung der Mitarbeiter genutzt.

Die meisten behinderten Mitarbeiter treten in die Werkstatt ein, ohne dass sie über eine berufliche Qualifikation verfügen. Andere behinderte Mitarbeiter sind zwar qualifiziert, aber ihre Ausbildung entspricht nicht den Forderungen der Arbeit in der jeweiligen Werkstatt; das ist vor allem bei psychisch Behinderten der Fall. Qualifikationslücken werden regelmäßig auch im Bereich jener Mitarbeiter angetroffen, die als Arbeitnehmer in der Werkstatt tätig sind. So gilt für die meisten Gruppenleitungen, dass sie bei ihrem Eintritt in die Werkstatt zwar über eine fachliche Qualifikation verfügen, die für die Realisierungsprozesse von Produktion oder Dienstleistung relevant ist; es fehlt ihnen aber zumeist die andragogische Kompetenz, die es ihnen ermöglichen würde, arbeitsbezogene Lernprozesse von behinderten Mitarbeitern wirksam zu fördern. Vor diesem Hintergrund müssen die Werkstätten in allen Personalsegmenten, den behinderten wie den nicht-behinderten, ein besonderes Gewicht auf die arbeitsbezogene Bildung legen; sie entsprechen damit auch ihren gesetzlichen Pflichten. Übergeordnetes Ziel sollte eine Lernkultur sein, die den wesentlichen Forderungen an ein berufsbezogenes Lernen entspricht, und die damit für alle Personalsegmente gültig ist.

In den Werkstätten soll das Management der personellen Ressourcen eine besondere Rolle spielen. Wenn auch die Werkstätten konzeptionell wie reguläre Unternehmen geführt werden, so ist ihr gesellschaftlicher Zweck doch primär darin begründet, behinderten Personen eine Teilhabe an der Arbeitswelt zu ermöglichen und zu ihrer persönlichen Entwicklung beizutragen. Die Gesellschaft könnte auf die Produktionsergebnisse der Werkstätten durchaus verzichten; dagegen wäre der Beitrag der Werkstätten zur Teilhabe behinderter Menschen am gesellschaftlichen Leben nur schwer zu ersetzen. Vor diesem Hintergrund muss die Werkstatt als ein eigenartiges Gebilde erscheinen. Einerseits ist sie ein kommerzieller Lieferant von Produkten und Dienstleistungen, der an der allgemeinen Wirtschaftstätigkeit teilnimmt, Gewinne erzielt und Arbeitsentgelte an die behinderten Mitarbeiter zahlt. Andererseits liegt die Hauptaufgabe der Werkstatt nicht im Bereich der Produktrealisierung, sondern im Bereich "Kompetenz, Schulung, Bewusstsein" [9001:2008, 6.2.2], denn die internen Fördermaßnahmen für behinderte Mitarbeiter sind das Hauptgeschäft der Werkstatt, und es ist diese Leistung, für die sie öffentliche Finanzmittel erhält. Für Werkstätten scheiden deshalb kontroll-orientierte Managementkonzepte wie der Taylorismus von vornherein aus; der Werkstatt-Arbeit angemessen sind ausschließlich personalorientierte Konzepte, was Handlungsspielräume ebenso voraussetzt wie den Personalbezug im Arbeitseinsatz sowie einen Schwerpunkt im Bereich der Qualifizierung [Faulstich 1998 a, 21].

Wenn man davon ausgeht, dass Produktion und Dienstleistung das Zentrum jeder betrieblichen Aktivität ausmachen, dann ist die interne Bildungsarbeit zwar auf dieses Zentrum bezogen, aber sie bewegt sich als besondere Aktivität immer außerhalb des Rahmens, den die wertschöpfende Arbeit setzt. Liegt nun der Schwerpunkt eines Betriebes bei der Personalförderung, wie das bei den Werkstätten der Fall ist, dann ist in gewissem Sinn eine exzentrische Struktur gegeben. Es bedarf einer besonderen Fähigkeit, um die Widersprüche zu balancieren, die sich daraus ergeben. Diese Forderung stellt sich freilich nicht nur den Werkstätten; auch in regulären Ausbildungsbetrieben hat die berufliche Bildung einen besonderen Stel-

lenwert, ohne dass der Betrieb deshalb den Charakter einer Bildungseinrichtung annehmen würde. Ähnliches gilt für Unternehmen, in denen die Innovation eine große Rolle spielt; auch hier werden vor allem Waren und Dienstleistungen produziert, aber gleichzeitig muss auch kontinuierlich gelernt werden. Derzeit wird das Verhältnis von Produktion und Mitarbeiterförderung in den Werkstätten noch vielfach als Gegensatz erlebt. Im vorliegenden Text wird grundsätzlich dargelegt, dass jedes Lernen gegenüber dem Handeln sekundär ist; es wird aber auch verdeutlicht, inwiefern das Lernen eine besondere Aktivität darstellt, die im beruflichen, wertschöpfenden Handeln nicht aufgehen kann.

In der Vergangenheit haben die Werkstätten vor allem ihre Eignung als Lieferanten verbessert. Mit ihren Produkten und Dienstleistungen konnten sich die Werkstätten einen Kundenstamm schaffen. Verschiedene Kooperationsformen zwischen den Werkstätten haben es ermöglicht, auch größere Aufträge zur Zufriedenheit der Kunden zu erledigen. Damit sind allerdings auch die Forderungen der Kunden gestiegen; wenn die Arbeit in den Werkstätten tatsächlich von den behinderten Mitarbeitern getragen werden soll, wenn man also die problematische Tendenz unterbrechen will, dass wesentliche Teile der Arbeit vom angestellten Personal der Werkstätten ausgeführt werden, dann ist es notwendig dafür zu sorgen, dass die behinderten Mitarbeiter Gelegenheit haben ihre Fähigkeiten zu entwickeln. Soll die Entwicklung der Personen stärker in den Mittelpunkt gerückt werden, dann könnte eine wichtige Rahmenbedingung darin bestehen, dass die Werkstätten nicht mehr als Solitäre begriffen werden, sondern als Elemente eines abgestuften Systems von Einrichtungen und Diensten, das für die berufliche Teilhabe gleichermaßen individuelle wie gangbare Wege bietet [siehe dazu Trunk 2003 a, Trunk 2011 c].

Neben den Kundenbeziehungen wirkt ein weiterer Faktor in die Richtung eines höheren Qualifikationsniveaus bei den behinderten Mitarbeitern. Die Sozialpolitik setzt der Eingliederungshilfe das Ziel, die Effektivität der Rehabilitation zu verbessern, damit sich die Effizienz der Betreuungsmaßnahmen erhöht. So besteht die Vorstellung, dass man die Qualität der Förderung weiter erhöhen könnte, und dass dann mehr behinderte Mitarbeiter aus der Werkstatt in reguläre Beschäftigungsverhältnisse überwechseln könnten, was wiederum eine Kostendämpfung bei den Sozialleistungen zur Folge haben würde.

Schließlich ist noch an einen Faktor zu denken, der relativ unabhängig von der ökonomischen und sozialpolitischen Lage besteht, der aber gleichwohl die Aufmerksamkeit der Leitungen verdient: Die angestellten Mitarbeiter der Werkstätten, insbesondere die Gruppenleiter und Sozialarbeiter, haben sich bewusst für einen sozialen Beruf entschieden, und sie sehen den Sinn ihrer Arbeit darin, behinderte Personen optimal zu betreuen. Hier liegt das eigentliche Kapital der Werkstätten.

In der vorliegenden Untersuchung werden die einschlägigen Rechtsbestimmungen herangezogen, soweit sie für die Bildungsarbeit in der Werkstatt relevant sind. Darüber hinaus kommen auch theoretische Gewährsleute der Werkstatt-Arbeit zu Wort. Von besonderer Bedeutung ist hier das Konzept von Daniel Oberholzer, der als Professor an der Hochschule der Nordwest-Schweiz tätig ist. Ausgehend vom biopsychosozialen Modell des Menschen [s. 1.2.1] und dem entsprechenden Ansatz "Funktionale Gesundheit" der WHO hat Oberholzer ein tragfähiges Grundkonzept für die Behindertenhilfe entwickelt, das in der Schweiz bereits die offiziöse Linie darstellt, und das auch in Deutschland zunehmend rezipiert wird [s. Trunk 2013]. Das Konzept weist insbesondere darauf hin, dass der Gedanke einer Steuerung von Lernprozessen der Behindertenhilfe durchaus vertraut ist. Oberholzer stellt richtig fest, dass Prozessgestaltungssysteme "insbesondere in Arbeitsgebieten zum Einsatz" kommen, "die ein Technologiedefizit aufweisen" [2009, 39]. Zugespißt auf den Bereich der sozialen Dienstleistung bedeutet das: "Ist der Prozess wichtiger als das Produkt, wird es notwendig, den Prozess möglichst genau zu beschreiben" [ebd.]. Das ist die Voraussetzung für eine konforme Steuerung des Prozesses. Es gilt demnach, "agogisch-therapeutisches Denken zu systematisieren" [ebd., 22], und zwar in einem "Rahmenkonzept" [ebd.], in dem die "Zielbestimmungen" so "operationalisiert" sind, dass sie für die Praxis "handlungsleitend" werden können [ebd., 36].

Von Interesse sind im gegebenen Zusammenhang die „Leitlinien zur beruflichen Bildung“, die von der Bundesarbeitsgemeinschaft der Werkstätten für Behinderte im Jahr 2002 vorgelegt worden sind. Sie dokumentieren den (seinerzeitigen) Diskussionsstand zu Grundsatzfragen der berufsbezogenen Bildung für behinderte Mitarbeiter in Werkstätten und versuchen, strategische Konsequenzen aus der geltenden Rechtslage für die berufsbezogene Bildung abzuleiten [BAG 2002]. Dabei enthalten sie eine ganze Reihe von programmatischen Positionen, die auf eine subjektorientierte Herangehensweise in der berufsbezoge-

nen Bildung hinauslaufen. Es ist allerdings unübersehbar, dass die Leitlinien der BAG noch nicht im Licht einer subjektwissenschaftlichen Theorie erarbeitet wurden.

1.2.2.2 Politische Perspektive

Es muss darauf hingewiesen werden, dass mit den Leistungen der Werkstätten durchaus materielle Interessen verbunden sind. Sie bestehen nicht nur bei den Werkstätten und ihren Mitarbeitern, die finanzielle Leistungen empfangen, sondern auch bei jenen Stellen, die für die Kosten der Werkstätten aufkommen. Außer der Werkstatt und dem behinderten Mitarbeiter ist also noch eine dritte Partei beteiligt, nämlich ein "Sponsor", der "finanzielle ... Unterstützung für die Lernenden erbringt", und der "ein begründetes Interesse am Ergebnis des Lernens hat" [29990, 2.17]. Bei diesen Sponsoren handelt es sich durchweg um öffentliche Kassen. Sie sind heute vom Interesse der Kostendämpfung geleitet, und sie befinden sich in der komfortablen Lage so staatsnah zu sein, dass sie ihre Bestrebungen in Form von Rechtsgrundlagen geltend machen können oder in Form von Dokumenten, deren Verbindlichkeit jener einer Rechtsgrundlage gleichkommt. Die Sponsoren verlangen selbstverständlich, dass mit ihnen "eine Vereinbarung über die Lerndienstleistung getroffen und dokumentiert wird" [ebd., 3.1.2 f], und ihre Fachfremdheit zeigt sich unter anderem darin, dass sie die Inhalte solcher Vereinbarungen zunehmend diktieren und damit die Vorstellung verbinden, dies trüge zur Effektivität der Maßnahmen bei.

Im Juni 2010 hat die Bundesagentur für Arbeit mit dem "Fachkonzept für Eingangsverfahren und Berufsbildungsbereich in Werkstätten für behinderte Menschen" ihre verbindlichen Kundenforderungen vorgelegt [BA 2010]; danach waren alle Werkstätten gezwungen, der Arbeitsagentur zeitnah ein so genanntes "Durchführungskonzept" vorzulegen, das diesen Kundenforderungen bis in die Einzelheiten zu entsprechen hatte. Der Schwerpunkt des Papiers ist in der politischen Erwartung zu sehen, dass mit einer intensivierte Bildungsarbeit die Chancen steigen könnten, behinderte Werkstattmitarbeiter in reguläre Beschäftigungsverhältnisse zu vermitteln, und dass man auf diesem Weg zur Kostendämpfung in der Behindertenhilfe beitragen könnte. Faktisch außer Kraft gesetzt wurde mit diesem Herangehen das Prinzip "erst platzieren, dann qualifizieren", das sich in der Behindertenhilfe bewährt hat. Die Werkstätten werden nicht als Lebensräume für behinderte Bürger gesehen, sondern sie werden als Lieferanten von angebotsorientierten Bildungsmaßnahmen behandelt. Vor diesem Hintergrund wird nachvollziehbar, dass das Papier konzeptionelle Ansprüche vorträgt, die in die Fachlichkeit der Anbieterseite in einer Weise eingreifen, wie das eigentlich dem Gesetzgeber vorbehalten ist; damit soll die ohnehin "unzureichende Rechtsstellung der Leistungsanbieter ... weiter geschwächt werden" [Sauermann 2013, 2]. Im Folgenden werden diese Vorgaben jeweils bewertet; als Kriterien dienen dabei wesentliche Qualitätsmerkmale einer subjektorientierten Lernförderung.

Es fällt auf, dass im Papier der Arbeitsagentur Aussagen zu grundlegenden Fragen der beruflichen Bildung in der Werkstatt fehlen. Das betrifft etwa die Entwicklung von Lernhaltungen bei den Mitarbeitern [s. 2.2.3]; außerdem fehlt eine Position, mit der die Inhalte der ausgeübten Tätigkeit in ein Verhältnis zu den individuellen Lernhandlungen gesetzt werden [s. 2.2.6]; angemessen wären auch Ausführungen zu der Frage nach der Weiterführung von Lernprozessen, die zu einem vorläufigen Abschluss gekommen sind [s. 2.2.7]. Besonders sticht heraus, dass gerade für die Lernförderung in Werkstätten der Aspekt des kooperativen Lernens unberücksichtigt bleibt [s. 2.3.3]. Auch zu den anderen wesentlichen Qualitätsmerkmalen bleiben die Positionen uneindeutig.

Als problematisch muss auch eine Regelung gelten, die aus dem Jahr 2012 stammt. Seitdem unterliegen auch Werkstatt-Träger den Anforderungen einer Verordnung, der so genannten "AZAV", mit der Bildungsanbieter ihre Eignung nachweisen müssen, wenn es sich um Maßnahmen handelt, die von der Arbeitsagentur finanziell gefördert werden. Diese Verordnung stellt die Strukturqualität der Träger in den Mittelpunkt. Die Prozessqualität der Leistungen spielt keine Rolle; neben einer Fülle formaler Anforderungen muss der Träger lediglich in der Lage sein, Aussagen zu seinen Methoden zu machen [BMAS 2012, 2.4.6]. Auf diese Weise will man - so die explizite Position in Verhandlungsgesprächen - die vermeintlich professionellen und betriebsbereiten von den übrigen Anbietern unterscheiden. Über die wirkliche Qualität der Leistungen wird damit freilich nichts gesagt. Insgesamt läuft die Pflicht zur Zulassung nach AZAV darauf hinaus, die Lerndienstleistungen der verschiedenen Anbieter zu standardisieren, um die Möglichkeit

ihrer Ausschreibung vorzubereiten. In behindertenpolitischer Hinsicht wäre dann die Option eröffnet, den Berufsbildungsbereich der ersten beiden Jahre von den Werkstätten zu trennen und damit ein strategisches Ziel des behindertenpolitischen Mainstream erreichbar zu machen: Die Beschränkung von Leistungen der beruflichen Bildung auf jenes schmale Segment der Werkstattmitarbeiter, bei denen die Perspektive einer Vermittlung in reguläre Beschäftigung besteht.

Als Instrument der Kostendämpfung in der Behindertenhilfe wird von Seiten der Politik der „personen-zentrierte Ansatz“ empfohlen. So geht man beim Deutschen Verein für öffentliche und private Fürsorge davon aus, dass „eine adäquate Antwort auf den steigenden Kostendruck“ nicht möglich ist, solange die bisherigen „Leistungsformen Schablonen für Höhe und Art der Leistungserbringung darstellen“ [Welke 2010]. Die Personenzentrierung gilt als Konkretisierung der allgemein-behindertenpolitischen Parole von der Inklusion und wird dahingehend interpretiert, dass besondere Strukturen für Behinderte mit ihren besonderen Kosten in jenem Maß wegfallen können, wie die regulären Strukturen der Gesellschaft behindertenfreundlicher werden; an die Stelle des Sozialwesens soll die behindertenfreundliche Gestaltung der allgemeinen Sozialräume treten. So versteht Bernd Finke als Vertreter der überörtlichen Sozialhilfeträger unter „Inklusion“ einen gesellschaftlichen Zustand, der sich unter anderem dadurch auszeichnet, dass ein behinderter Mensch sein Leben führen kann, „ohne dass für ihn ... persönliche Sozialleistungen bewilligt werden müssen“ [Finke 2010]. Treibende Kraft dieser Politik sind die Kommunen; vor dem Hintergrund ihrer chronischen Finanzkrise fordern sie, dass man sie von den Kosten der Eingliederungshilfe entlastet, die bei ihnen als den zuständigen Sozialhilfeträgern auflaufen [JW 2012; ST NRW 2012].

Für die Linie des behindertenpolitischen Mainstream fungiert die Partei der Grünen mit ihrem Umfeld seit langer Zeit als Stichwortgeber. So beschreibt ein Kommentator der Tageszeitung „TAZ“ die Behindertenhilfe als „ein System der Ausgrenzung“, das „ein teurer Luxus“ sei [Kreuzer 2011]; er versteigt sich zu der Behauptung, dass „die deutsche Wirtschaft“ die Gesamtheit der etwa 290.000 Werkstattmitarbeiter „mühe-los integrieren“ könne, sodass Werkstätten überflüssig wären, würde man das Gebot der Inklusion ernst nehmen [s. a. 2.4.2.2]. Die UNO-Konvention kann einer solchen pseudo-progressiven Strömung als Referenz dienen, weil sie auf eine abstrakte „Gleichberechtigung“ focussiert, die Benachteiligung Behinderter auf „Menschenrechte und Grundfreiheiten“ beschränkt [Art. 2] und dabei die spezifischen Handlungsbedarfe der Sozialarbeit weitgehend ignoriert.

1.2.2.3 Betriebsorganisatorische Perspektive

Die Wende zu einer systematisch-subjektorientierten Bildungsarbeit in den Werkstätten ist nicht nur eine theoretische, sondern auch eine praktische Frage. Es ist davon auszugehen, dass die Rezeption subjektorientierter Theorie nur im Zusammenhang mit der Implementierung entsprechender Konzepte gelingt. Das spricht keineswegs für eine Theoriefeindlichkeit oder Denkfaulheit der Praktiker, sondern es bestätigt gerade das Prinzip eines subjektorientierten Lernens, bei der Erweiterung von Wissen und Fähigkeiten von den realen Problemen der Handelnden auszugehen [s. 2.2.1.1] und dabei den Bezug zum Problemhintergrund immer zu wahren. Die Praktiker haben ein Recht darauf, subjektorientierte Konzepte nicht abstrakt, sondern als Lösungsbeitrag für ihre Probleme kennen zu lernen.

Wenn es gilt, in Organisationen einen Wandel ins Werk zu setzen und die Konzeption der Tätigkeit neu zu bestimmen, dann stellt sich generell die Frage nach dem Qualitätsmanagement. Wie alle Arbeitsprozesse, so bedürfen auch die arbeitsbezogenen Lernprozesse einer Regie. Wesentlich ist dabei, dass man diese Prozesse im Einklang mit ihren inneren Gesetzmäßigkeiten steuert; dies sicherzustellen ist die eigentliche Aufgabe eines Qualitätsmanagements in der Bildungsarbeit, das fachwissenschaftlich begründet ist. Wie andere Unternehmen, so kann auch die Werkstatt für Behinderte die Fähigkeitsentwicklung ihrer Mitarbeiter unterstützen, wenn sie sich an einem gültigen Prozessmodell für das arbeitsbezogene Lernen orientiert. Die vorliegende Untersuchung geht davon aus, dass die kompetente Gestaltung von Lernprozessen das Herzstück der Lernkultur in einer Organisation darstellt; sie geht der Frage nach, wie sich eine subjektorientierte Lernunterstützung in der Werkstatt für Behinderte prozesshaft entwickeln lässt. Die Gewährleistung einer solchen Lernkultur führt also an die Frage nach einem prozessorientierten Qualitätsmanagement in der beruflichen Bildung heran.

Geht man mit Gerhard Zimmer davon aus, dass das Nachdenken über die Lernkultur auf eine „Front von Ansprüchen“ zielt [s.o.], dann ist klar, dass die Kriterien der Lernkultur nicht als qualitative Kennwerte des Üblichen, als so genannte „Standards“ oder gar nur „Mindeststandards“ zu verstehen sind. Joachim Merchel hat darauf hingewiesen, dass der Standard-Begriff in der sozialpolitischen Diskussion eine fragwürdige Rolle spielt, und dass er in seiner Bedeutung ohnehin schillert [2005]. Er kritisiert in diesem Zusammenhang zunächst die Vorstellung, dass die Proklamation von Mindeststandards ein Instrument sein könnte, um Angriffe auf das Finanzierungsniveau der Sozialarbeit abzuwehren. Treffend stellt er fest, dass in einer solchen Diskussion die fiskalischen Argumente dominant werden, und dann „wird der minimale Aufwand schnell zum politischen Grad des Richtigen proklamiert“ [ebd., 181]. Auch wenn man die Konfliktlinie zwischen Einrichtungsträgern und Sozialpolitik bei Seite lässt und sich gewissermaßen der innerfachlichen Diskussion zuwendet, erweist sich der „Standard“-Begriff als wenig hilfreich. Wie Merchel zeigt, wird „Standard“ unterschiedslos auf Gegebenheiten der Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität angewendet, wobei hier jeweils auch verschiedene Ebenen der Konkretion angesprochen werden. Vor diesem Hintergrund sei der „Standard“-Begriff „ohne Bezug zu den Intentionen der Begriffsverwender ... kaum zu interpretieren“ [ebd., 179]. Deutlich wird dies auch in der Diskussion der Werkstätten zu Fragen der beruflichen Bildung. Wenn hier von „Standards“ gesprochen wird, dann sind in der Regel keine fachlichen Qualitätsmerkmale gemeint, sondern bloße Vereinheitlichungen des Angebots, mit denen man sich Forderungen von Sozialleistungsträgern anpassen will, die politisch motiviert sind [s. WD 2.2012, 32 f].

Grundsätzlich schätzt Merchel ein, dass es darum geht einen „Professionalitätsgewinn“ zu erzeugen, wenn innerhalb der Sozialarbeit nach „Standards“ gerufen wird [2005, 180]. Im Mittelpunkt stehen dabei die methodische Strukturierung des Handelns, seine Verbindlichkeit und Kontrolle sowie die Orientierung und Entlastung der Handelnden; darüber hinaus sollen Standards auch als Bezugspunkte der Evaluation dienen. Eine Professionalisierung dieser Art ist von Spannungen nicht frei. Merchel merkt an, dass vor allem das Element der Kontrolle „bisweilen erhebliche Irritationen“ in der Sozialarbeit hervorruft [ebd., 181]. Außerdem passen Standards „als relativ präzise Verhaltensvorgaben nicht zur Qualitätssituation in sozialpädagogischen Handlungsfeldern“ [ebd., 182]. Gefragt sei vielmehr ein fachlicher Orientierungsrahmen, der es gestattet, in relativ offenen Situationen angemessen zu handeln. Folgerichtig plädiert Merchel dafür, auf den Begriff des „Standards“ zu verzichten; stattdessen sollte man sich mit „Handlungsleitlinien“ und „Qualitätskriterien“ beschäftigen, um eine sachlich begründete Antwort auf die Frage geben zu können: „Wann ist unsere Arbeit gut?“ [ebd., 178]. Bei einer solchen Fragestellung seien Intention und Perspektive eindeutig: Es geht weder um eine vordergründige Reaktion auf die Politik der Kostendämpfung noch um eine statische Festlegung von Verfahren zur Kontrolle des Personals; es geht vielmehr um den „Gedanken einer dynamischen, auf Lernen bezogenen Qualitätsentwicklung“, die freilich das Prinzip der Selbstkontrolle einschließt. [ebd., 182].

Es ist Merchel zuzustimmen, wenn er von der „Relativität des Qualitätsbegriffs“ spricht. Richtig stellt er fest, dass ein Qualitätsdiskurs nur möglich ist, wenn man sich auch darüber verständigt, wie man „in einer Gesellschaft mit Menschen ... umgehen sollte“ [2002, 128]. Genau diesem Zweck einer inhaltlichen Ausgestaltung des Qualitätsmanagements soll es dienen, wenn im Folgenden prozessbezogene Qualitätskriterien definiert und begründet werden. Sie beachten die Forderung, nach der die Benennung von Qualitätskriterien nicht willkürlich erfolgen kann, sondern sich „im Hinblick auf den Stand des für ein Arbeitsfeld vorhandenen fachlichen Wissens“ legitimieren muss [Merkel 2004, 122]. Als Eckpunkte der Fachlichkeit dienen sie dazu, die Qualitätsentwicklung strategisch auszurichten; sie stellen keine bloßen Mindeststandards dar, sondern tragen einen offensiven Charakter. Getragen sind die Qualitätsmerkmale nicht von einem Horror Vacui, der mit dem „Rückzug des Staates“ und seiner Regelungen einher gehe, und der ersatzweise zu einer „Isofizierung von ... öffentlichen Institutionen“ führe [Weber 2012], sondern von der Einsicht in die Notwendigkeit, in der sozialen Dienstleistung die eigene Fachlichkeit transparent zu machen.

Die Grundgedanken des Qualitätsmanagements sind bereits mit dem Sozialgesetzbuch 9 aus dem Jahr 2001 zu einem Teil des Sozialrechts geworden: „Die Erbringer von Leistungen stellen ein Qualitätsmanagement sicher, das durch zielgerichtete und systematische Verfahren und Maßnahmen die Qualität der Versorgung gewährleistet und kontinuierlich verbessert“ [SGB 9, 20.2]. Die Sicherstellung und die Verbesserung der Qualität stellt seither eine gesetzliche Forderung dar, der die Werkstätten genügen müssen. Mittlerweile hat der Qualitätsgedanke in den Werkstätten für Behinderte Fuß gefasst. So bestehen im Bun-

desland Hessen mehr als 90 Prozent der besetzten Werkstattplätze in Einrichtungen, die nach einer Norm der ISO-9000-Familie zertifiziert sind. Auch in den Werkstätten der anderen Bundesländer ist die Einführung von Qualitätsmanagementsystemen praktisch abgeschlossen. Bei der weiteren Qualitätsentwicklung wird es nun um den inneren Ausbau der Systeme gehen. Dabei wird es von besonderer Bedeutung sein, dass man das Qualitätsmanagement auf sichere, inhaltliche Füße stellt, wenn man gewährleisten will, dass sich die Verbesserung eben auf die fachlich begründete Qualität der Leistungen bezieht. Vorrangig wäre hier, dass man das Qualitätswesen von seiner Fixierung auf externe Qualitätsprüfungen befreit, die häufig mehr zur Trivialisierung der Arbeit beitragen als zur fachlichen Weiterentwicklung, da die Auditoren zu meist nicht fachkompetent sind, und die Vorgaben für ihre Tätigkeit in der Regel einen abstrakt-allgemeinen und äußerlichen Charakter haben [s.a. Trunk 2008].

Für eine sachorientierte Ausrichtung des Qualitätsmanagements ist vor allem das Prinzip der Verbesserung zu beachten. Nützlich können hier jene Normen sein, mit denen die Verbesserung in den Mittelpunkt gestellt wird, wie das bei der ISO 9004 der Fall ist. Gerade im Bereich der Verbesserung wird aber auch deutlich, dass die Grundwidersprüche der kapitalistischen Verhältnisse vor dem Qualitätsmanagement nicht Halt machen: "Eigentlich" geht es beim Qualitätsmanagement darum, die Qualität von Produkten zu gewährleisten, und das impliziert eine Orientierung auf den Gebrauchswert der Ware; aber ebenso "eigentlich" geht es um Kostenwirtschaftlichkeit und Gewinn, und dieser Zweck ist nicht am Gebrauchswert, sondern am Tauschwert orientiert. Erfahrungsgemäß setzt sich auch im Bereich der sozialen Dienstleistungen die Tauschwert-Orientierung durch, wenn man die Dinge ihrem Lauf überlässt. Da verwundert es nicht, wenn man bei kompetenter Stelle Grund sieht, an die "leider so sehr ignorierte ISO 9004" zu erinnern und ihre Anwendung anzumahnen [Graichen 2013].

Im Folgenden soll das Qualitätsmanagement allein als eine sachorientierte Veranstaltung behandelt werden; es wird als ein Rahmenkonzept aufgefasst, das der Behindertenhilfe brauchbare Instrumente zur Verfügung stellt. An Hand der tätigkeitsbezogenen Lernförderung in der Werkstatt soll aber auch deutlich werden, inwiefern diese Instrumente einer Spezifizierung bedürfen, die wissenschaftlich fundiert ist, wenn sie tatsächlich dazu führen sollen, dass sich der Gebrauchswert der Dienstleistungen verbessert.

Die Normen der aktuellen ISO-9000-Familie orientieren die Organisationen auf die Arbeitsprozesse, um die Qualität sicher zu stellen und zu verbessern. Von besonderer Bedeutung ist dabei die Einsicht, dass es sich bei einem Prozess um einen Zusammenhang handelt, der nicht unbedingt offensichtlich ist. Deshalb muss die Organisation „die für das Qualitätsmanagementsystem erforderlichen Prozesse ... erkennen" [9001:2000, 4.1] bzw. "festlegen" [9001:2008, 4.1]. Erst durch eine intensive Auseinandersetzung mit der realen Praxis wird es möglich, Lücken in der Prozesslandschaft auszumachen, die Notwendigkeit von Prozessen zu beurteilen und angemessene Verfahren festzulegen. Dieser Grundsatz gilt nicht nur für die Produktrealisierung, sondern es geht hier auch um das „Erkennen der" anderen, d.h. der "unterstützenden Prozesse, die die Wirksamkeit und Effizienz der Realisierungsprozesse beeinflussen" [9004:2000, 5.1.1]. Die Leitung sollte „Prozesse einführen, verwirklichen und aufrechterhalten, um die Kompetenzen ihrer Mitarbeiter ... zu entwickeln" [9004:2008, 6.3.2]. Mithin ist auch der Bereich der beruflichen Bildung einer näheren Betrachtung zuzuführen.

Generell sollte die „Organisation ... besondere oder kritische Merkmale von ... Prozessen ermitteln, um einen wirksamen Plan zur Lenkung und Überwachung der Tätigkeiten ihrer Prozesse zu entwickeln" [9004:2000, 7.1.3.2]. Mehr als andere Unternehmen braucht die Werkstatt für Behinderte klare Qualitätsmerkmale für den Prozess der internen berufsbezogenen Bildung. Zunächst geben die Qualitätsmerkmale eine bewusste Orientierung für die Bildungsarbeit in der Werkstatt. Sie ermöglichen damit eine Maßarbeit, die der Konfektionsware der standardisierten Förderkonzepte überlegen ist. Darüber hinaus wird es durch Qualitätsmerkmale möglich, die „Ergebnisse von lernorientierten Aktivitäten zu analysieren" [EFQM 1999, 15]. Wenn Instrumente der Qualitätskontrolle wie Selbstbewertungen und Audits von inhaltlich begründeten Qualitätsmerkmalen ausgehen, dann können sie wirksam zur Verbesserung der Arbeit beitragen. Als wesentliche Orientierungsmarken auf einem hohen Abstraktionsniveau eröffnen die Qualitätsmerkmale schließlich den Blick auf die Möglichkeit, einen Grundansatz des berufsbezogenen Lernens zu entwickeln, der sowohl für das Personalsegment der behinderten Mitarbeiter tragfähig ist als auch für das Segment der regulären Arbeitnehmer in der Werkstatt. Die andragogischen Qualitätsmerkmale, die nachfolgend entwickelt werden, sind somit als Eckpunkte einer Organisationskultur gedacht, die sich der "Ein-

beziehung der Mitarbeiter verpflichtet weiß [9004:2009, B 4], einem Prinzip, das in der arbeitsorientierten Bildungsarbeit ohnehin unumgänglich ist.

Die meisten Werkstätten unterhalten Qualitätsmanagementsysteme nach Normen der ISO-9000-Familie. Deshalb wird im Folgenden die DIN EN ISO 9001 in ihrer früheren und ihrer aktuellen Fassung herangezogen sowie die DIN EN ISO 9004:2000, die sich als Leitfaden zur Leistungsverbesserung auf die frühere ISO 9001 bezieht. Die ISO 10015:1999-12 (E) enthält Richtlinien für die Entwicklung, Implementierung, Aufrechterhaltung und Verbesserung von Strategien und Systemen der Schulung, welche die Qualität der Produkte betrifft, die von einer Organisation geliefert werden. Dabei ist sie auf alle Organisationstypen anwendbar, nicht jedoch auf die Leistungen von Schulungsanbietern [10015, 1]. Diese Norm bezieht sich damit allein auf die interne Bildungsarbeit von Organisationen; sie liegt nur in englischer und französischer Sprache vor; im vorliegenden Text wird die englische Fassung herangezogen und übersetzt. Auf die Leistungen von Schulungsanbietern bezieht sich die DIN ISO 29990.

Der hohe Rang der Bildungsarbeit in der Werkstatt bringt es mit sich, dass dieser Prozess einer besonderen Beachtung bedarf, wenn es darum geht, Schwachstellen der Lernaktivität zu erkennen und Verbesserungsmöglichkeiten zu ermitteln. Die aktuelle Qualitätsnorm ISO 9004 stellt das Instrument der Selbstbewertung in den Mittelpunkt der Qualitätskontrolle [9004:2009]. Die Selbstbewertung soll eine differenzierte und authentische Einschätzung des Reifegrads ermöglichen, den eine Organisation erreicht hat. Die Bemühungen um Qualitätskontrolle sind durchaus nicht mit der Vorstellung verbunden, dass jedwede Praxis völlig transparent gemacht werden kann. Vielmehr muss die berufliche Bildung im Sinn des QMS als ein so genannter „spezieller Prozess“ behandelt werden, also ein „Prozess, dessen qualitätsbezogenes Ergebnis durch Qualitätsprüfungen nicht oder nicht in vollem Umfang oder nur mit unverhältnismäßigem Aufwand oder nicht rechtzeitig festgestellt werden kann“ [Graebig 2006, 93]. Qualitätskontrolle soll also mit Maß und Ziel verfolgt werden.

Für den Bereich der berufsbezogenen Bildung hat man sich im Qualitätsmanagement den Gedanken der Lernkultur zu Eigen gemacht. So heißt es in einem Entwurf zur ISO 9004: „Die Leitung der Organisation sollte sich für die Einführung einer Kultur des Lernens bekennen“; sie soll „das Lernen zu einem Teil der Organisationskultur ... erheben“ [9004:2008, 9.4]. Die Selbstbewertung als zentrales Instrument der Verbesserung zielt in diesem Bereich darauf, die Kultur des Lernens in den Organisationen zu entwickeln. Man ist sich offenbar der Tatsache bewusst, dass hier noch ein erheblicher Handlungsbedarf vorliegt, wenn man im Entwurf formuliert, dass diese Kultur zunächst einer „Einführung“ bedarf. Ebenso ist klar, dass die Implementierung einer Lernkultur eine Höherentwicklung bedeuten würde; es gelte, das Lernen auf das Niveau der Organisationskultur zu „erheben“. Empfohlen wird dazu, dass man das Lernen systematisch und nach einem formellen Ansatz fördert; in diesem Sinn wird die „Einrichtung eines Weiterbildungssystems“ empfohlen [9004:2008, 6.3.3].

In der Endfassung der neuen ISO 9004 wird durchaus gesehen, dass der Aufbau einer Lernkultur eine anspruchsvolle Aufgabe ist. Die Norm verortet in ihrem Reifegradmodell die "Kultur des Lernens" auf der vierten von insgesamt fünf Entwicklungsstufen, die eine Organisation im Bereich "Verbesserung, Innovation und Lernen" erreichen kann [9004:2009, A.1]. Substanzielles Kennzeichen einer Kultur des Lernens wäre in jedem Fall die "Bereitschaft zu Veränderung und Selbstkritik" [Markard 2009, 20], die etwa mit dem Instrument der Selbstbewertung operationalisiert werden kann; es geht hier immer darum, die "Bedingungen, die gesellschaftlichen und institutionellen Umstände der eigenen Arbeit und des eigenen Denkens" zu reflektieren [ebd.].

Bemerkenswerterweise stimmen sowohl die Vertreter des sozialpolitischen Mainstream als auch dessen Kritiker darin überein, dass die Werkstätten ein höheres Niveau für ihre berufliche Bildung brauchen. Die Mainstream-Vertreter verlangen hier eine Anschlussfähigkeit gegenüber dem allgemeinen Arbeitsmarkt, die Kritiker mehr Persönlichkeitsförderung in der Werkstatt. Die intendierte Niveau-Erhöhung im Bereich der Bildungsarbeit bedeutet allerdings, dass man hier nicht allein auf das Prinzip der kontinuierlichen Verbesserung setzen kann. Es wird offenbar erkannt, dass ein qualitativer Sprung erforderlich wäre, um die Entwicklung weiter zu führen. Allgemein stellt ein Entwurf für die aktuelle ISO 9004 dazu fest, dass „Verbesserungsaktivitäten ... bis zu strategischen Verbesserungsprojekten“ reichen können, „die einen Durchbruch nach sich ziehen“ [9004:2007, 10.2]. Ein weiterer Entwurf spricht von „signifikanten“ oder „bahn-

brechenden“ Verbesserungen [9004:2008, 9.1]. Die Umsetzung des vorliegenden Konzepts für eine Lernkultur in der Werkstatt für Behinderte würde einen solchen Durchbruch bedeuten. Das bahnbrechende Element dieser Entwicklung wäre die strategische Anwendung der Subjektorientierung als Grundprinzip.

1.2.2.4 Qualifikatorische Perspektive

In wenigstens einer Hinsicht hat die UNO-Konvention zu de Rechten der Behinderten die deutsche Fachdiskussion um eine Differenzierung bereichert, die sachlich als geboten erscheint, nämlich die Unterscheidung von "Habilitation" und "Rehabilitation" [UN 2006, Art. 26]. Claudia Zinke weist hier richtig darauf hin, dass es die "Aufgabe der Eingliederungshilfe ist, Menschen zu dem zu befähigen, was Menschen ohne Behinderungen bereits können" [2009, 9]. So stellt auch die Tätigkeit in der Werkstatt vor allem eine Gelegenheit zur Habilitation dar; nur in manchen Fällen liegt tatsächlich eine Re-Habilitation in dem Sinn vor, dass eine Person Gelegenheit erhält, einen Zustand wieder zu erreichen, den sie biografisch schon einmal erreicht hatte, aber wieder verloren hat. Es soll deshalb im Folgenden von "Habilitation" im Sinn einer Befähigung gesprochen werden, wo üblicherweise von "Rehabilitation" die Rede ist.

Auf Grund ihrer Aufgabe im Rahmen der Habilitation von behinderten Personen sind Werkstätten notwendigerweise Organisationen, die einen personalorientierten Ansatz verfolgen. Gilt das schon für den Einsatz der behinderten Mitarbeiter in der materiellen Produktion und kommerziellen Dienstleistung, so gilt es noch mehr für die besonderen Leistungen der Lernunterstützung, die von der Werkstatt erbracht werden. Hier steht und fällt die Arbeit mit der Kompetenz der Akteure, und jeder Versuch eines organisationalen Wandels muss zentral über das Personal geführt werden. In den Werkstätten wird der Kernprozess von Habilitation und tätigkeitsbezogener Lernförderung von den Gruppenleitungen getragen. Nun handelt es sich bei diesen Gruppenleitungen typischerweise um Kolleginnen und Kollegen, die über eine handwerkliche Ausbildung verfügen, und deren Berufsbiografie im Bereich der gewerblichen Wirtschaft begonnen hat. Zu einem späteren Zeitpunkt haben sie sich entschieden, in eine Werkstatt für Behinderte zu wechseln, wobei hier die persönlichen Neigungen ebenso eine Rolle spielen können wie soziale Umstände der jeweiligen Person. Im Ergebnis kommt es jedenfalls dazu, dass regelmäßig Kollegen eine agogisch-therapeutische Funktion in einer Werkstatt übernehmen, die über keine entsprechende Kompetenz verfügen, und die auch noch keine Erfahrung mit einem Handlungsfeld der Sozialarbeit haben.

Die eigentümliche Personalausstattung der Werkstätten geht zunächst auf das Sozialrecht zurück, denn die Werkstättenverordnung aus dem Jahr 1980 schreibt vor, dass die Fachkräfte „in der Regel Facharbeiter, Gesellen oder Meister“ sein sollen [WVO, 9.2]. Diese Bestimmung ist noch von der Vorstellung getragen, die Verhältnisse in der Werkstatt müssten denen in Betrieben des ersten Arbeitsmarktes weitgehend gleichen, weil so die behinderten Mitarbeiter optimal auf ihre Eingliederung in reguläre Arbeitsverhältnisse vorbereitet würden – eine Vorstellung, die fragwürdig ist, denn zum einen ist ja von den Verhältnissen in regulären Betrieben erfahrungsgemäß kein Optimum an Persönlichkeitsentwicklung zu erwarten, zum anderen kommt eine Tätigkeit in einem regulären Betrieb für die meisten behinderten Werkstattmitarbeiter als Ziel gar nicht in Frage. Realistischerweise wird der Paragraph 9, Absatz 2 der Werkstättenverordnung nicht mehr als zwingend interpretiert. Cramer weist darauf hin, dass es in den Werkstätten Bereiche gibt, „in denen nicht unbedingt Facharbeiter, Gesellen und Meister als Fachkräfte eingesetzt werden müssen. In der Werkstatt sind mit dem Einsatz handwerklich begabter Angehöriger sozialer Berufe teilweise gute Erfahrungen gemacht worden“ [1997, 163]. Allerdings werden von den Werkstätten weiterhin Mitarbeiter mit gewerblicher Qualifikation bevorzugt, da nur so die Authentizität einer realen Arbeit zu gewährleisten ist.

Um die andragogischen Defizite der Gruppenleiter auszugleichen schreibt die Werkstättenverordnung vor, dass Gruppenleiter „über eine sonderpädagogische Zusatzqualifikation verfügen“ müssen [WVO, 9.3]. Dieser Verpflichtung genügen Gruppenleiter, wenn sie eine der folgenden Qualifikationen bereits erworben haben:

- Arbeitserzieher / Erzieher am Arbeitsplatz
- Arbeitspädagoge
- Beschäftigungs- und Arbeitstherapeut
- Diplom-Pädagoge (mit Schwerpunkt Sonderpädagogik)

- Ergotherapeut
- Erzieher (mit Schwerpunkt Sonderpädagogik)
- Geprüfte Fachkraft zur Arbeits- und Berufsförderung (Fortbildungsprüfung)
- Heilerziehungspfleger
- Heilpädagoge (mit langjähriger Erfahrung)
- Sozialpädagoge oder -arbeiter (mit Schwerpunkt Sonderpädagogik)

In allen anderen Fällen besteht die Verpflichtung, eine Sonderpädagogische Zusatzausbildung (SPZ) zu absolvieren. Am Markt hatte sich dafür ein Angebotstyp durchgesetzt, der nach curricularem Muster versucht, Gruppenleiter im Verlauf von zwanzig Unterrichtswochen einsatztauglich zu machen. Die Ergebnisse hinsichtlich der Fähigkeitsentwicklung werden von vielen Werkstattleitungen eher skeptisch gesehen. Vor diesem Hintergrund ist es zu verstehen, dass man sich darum bemüht hat einen Anlass zu schaffen, um das Niveau der Qualifikation bei den Gruppenleitungen zu erhöhen.

Im Jahr 2001 wurde eine Bundesverordnung erlassen, die dazu beitragen soll, die Tätigkeit des Gruppenleiters in Werkstätten aufzuwerten. Es handelt sich um die Fortbildungsprüfung „Geprüfte Fachkraft zur Arbeits- und Berufsförderung in Werkstätten für behinderte Menschen“ [s. Trunk 2005]. Zum Profil dieser Prüfungsverordnung zählt die Tatsache, dass es sich bei der FAB-Prüfung um eine "Fortbildungsprüfung" handelt [BBiG, Teil II, Abschn. 6, Kap. 2]. Damit stellt die Verordnung nicht nur eine Rechtsgrundlage dar, sondern sie bietet auch ein andragisches Programm, indem sie einen Katalog von potenziellen Prüfungsgegenständen enthält. Versucht man allerdings den Text systematisch auf Kategorien des Lernens und der Lernunterstützung zu beziehen, dann wird deutlich, dass es auch hier einer (re-)interpretatorischen Anstrengung bedarf, um die fachliche Substanz der Verordnung zu erschließen.

Mit der Durchführung der FAB-Prüfungen sind die Sozialministerien der Länder betraut. Eine ergänzende Verordnung aus dem Jahr 2002 bestimmt, dass die Durchführung der Prüfung an geeignete Stellen delegiert werden kann. So wurde im Bundesland Hessen das Regierungspräsidium Gießen beauftragt, die Prüfungen als zuständige Stelle durchzuführen. Dort ist man mit der professionellen Abwicklung von Prüfungen vertraut auf Grund langjähriger Erfahrungen im Prüfungswesen für die Verwaltungsberufe. Mit der Delegation an das Regierungspräsidium hat das Sozialministerium eine Anregung der Landesarbeitsgemeinschaft der Werkstätten aufgegriffen, die sich dafür eingesetzt hatte, dass die Prüfungen von Stellen abgenommen werden, die neutral und kompetent sind. Das gesamte Verfahren sollte den Vorgaben des Berufsbildungsgesetzes entsprechen, damit die Abschlüsse ernst genommen werden, sowohl von den Prüfungsteilnehmern als auch von den Werkstatt-Trägern und der Fachöffentlichkeit. Die Erfüllung solcher Forderungen hat dazu beigetragen, dass sich die Umsetzung des neuen Rechts verzögert hat. Die entsprechenden Prüfungsordnungen der Länder datieren aus den Jahren 2003 bis 2005. In Hessen wurden die ersten Prüfungen im Herbst 2005 durchgeführt, also erst vier Jahre nach dem Inkrafttreten der Bundesverordnung.

Die Prüfung zur „Fachkraft“ stellt in gewissem Sinn eine Parallele zur Ausbilder-Eignungsprüfung dar, wie sie von den Industrie- und Handelskammern durchgeführt wird. Das gilt nicht nur für den inhaltlichen Zweck der Prüfung, sondern auch hinsichtlich ihrer formalen Konstruktion. Wie die Ausbilder-Eignungsprüfung, so handelt es sich auch bei der FAB-Prüfung um eine Fortbildungsprüfung, bei der kein bestimmter Qualifikationsgang vorausgesetzt wird. Über die Art seiner Prüfungsvorbereitung kann der Prüfungsteilnehmer selbst bestimmen; er muss sich weder einer formellen Schulung unterziehen, noch muss er nachweisen, dass er ein bestimmtes Curriculum absolviert hat. Zur Prüfung wird zugelassen, wer einen Abschluss in einem Ausbildungsberuf und eine zweijährige Berufspraxis nachweisen kann; alternativ wird zugelassen, wer eine sechsjährige Berufspraxis nachweist. Da es bei dieser Art von Prüfung keine Studienordnung geben kann, sind die inhaltlichen Anforderungen in der Prüfungsverordnung dokumentiert. Theoretisch wäre es denkbar, dass ein Prüfungsteilnehmer in der Lage ist, seine Prüfungsleistungen zu erbringen, ohne dass er aus Anlass der Prüfungsteilnahme spezielle Lernhandlungen unternommen hat. Prüfungsleistungen sind ja per se keine Lernanforderungen, sondern sie stellen zunächst bloße Handlungsanforderungen dar. Erfahrungsgemäß erfordert es jedoch eine gezielte Lerntätigkeit, wenn ein Gruppenleiter einer Werkstatt die FAB-Prüfung bestehen will. Auch wird der Sinn einer Prüfungsteilnahme darin gesehen, dass der Gruppenleiter die Prüfung zum Anlass nimmt, die eigenen Fähigkeiten zu erweitern.

Grundsätzlich stehen die Werkstatt-Träger in der Verantwortung darauf hinzuwirken, dass ihre Gruppenleiter über die formelle Qualifikation verfügen, die für eine Tätigkeit als Unterstützer von Lernprozessen in der Werkstatt erforderlich ist. Zum einen gehen die gestiegenen Anforderungen im Bereich von Produktion und Dienstleistung der Werkstätten mit höheren Anforderungen an die Kompetenz der Gruppenleitungen einher; zum anderen setzt die staatliche Anerkennung einer Werkstatt voraus, dass sie entsprechendes Fachpersonal beschäftigt. Eine interne Umfrage im Jahr 2008 hat ergeben, dass allein im Bundesland Hessen 275 Gruppenleiter ihrer Pflicht zum Nachweis einer pädagogischen Zusatzqualifikation noch nicht nachgekommen waren. Dabei hatten sich nur neunundzwanzig der sechshundvierzig Werkstatt-Organisationen in Hessen an der Umfrage beteiligt; es darf also angenommen werden, dass die tatsächliche Zahl noch höher liegt als das Umfrageergebnis. Man muss leider feststellen, dass Werkstätten häufig der Anforderung nicht nachkommen, für die notwendige Weiterbildung ihres Personals zu sorgen. Das ist umso bedenklicher, als die Werkstätten auf Grund ihres rechtlichen Auftrags Kompetenzzentren der beruflichen Bildungsarbeit darstellen sollten, und dass es Teil ihrer Politik sein sollte, diese Fähigkeit auszubauen.

Bei der relativen Bildungsabstinenz der Werkstätten mag eine Rolle spielen, dass man mit den bisherigen Angeboten vielfach unzufrieden ist. So wurde auch in qualitativer Hinsicht ein Handlungsbedarf in den Diskussionen deutlich, die durch die FAB-Prüfungsverordnung ausgelöst worden sind. Bei vielen Werkstattleitungen haben sich große Zweifel an der Effektivität und Effizienz der traditionellen Gruppenleiter-Ausbildung gezeigt, die inhaltlich und formal immer weiter hinter dem Stand der Entwicklung in der berufsbezogenen Bildung zurückblieb. Hier erscheint der subjektorientierte Ansatz als geeignete Grundlage für eine Neukonzeption, da er in der Bildungsarbeit als Konsequenz des viel beschworenen Paradigmenwechsels gelten kann, nach dem das Sozialrecht die Behinderten nicht mehr als Objekte einer Fürsorge auffassen soll, sondern als Subjekte ihrer Lebensgestaltung [Kossens 2002, 145]. Die Prüfungsverordnung für die Fachkräfte verlangt explizit „das Anwenden geeigneter Konzepte zur Berufsförderung“ [FAB, 5.1]. Der Plural „Konzepte“ ist dabei nicht nur auf die Breite möglicher Arbeitsgrundlagen zu beziehen, sondern auch auf deren Tiefe. Stellt sich in der vorliegenden Untersuchung heraus, dass die subjekttheoretische Lerntheorie als Metakonzept für die Lernförderung in den Werkstätten taugt, dann eröffnet sich damit auch ein neuer Weg für die Qualifizierung der Gruppenleitungen.

Inhalte, Methoden und Verläufe im Konzept zur grundlegenden Qualifizierung von Gruppenleitern stehen in einem inneren Zusammenhang. Der komplexe Lerngegenstand des FAB-Prüfungsteilnehmers ist die Lernunterstützung, die der Gruppenleiter den behinderten Mitarbeitern im Rahmen der Werkstatt zukommen lässt. Der Gruppenleiter lernt also, wie er die Lerntätigkeit von anderen Personen fördern kann, und wie er seine entsprechende Fähigkeit im Rahmen einer Prüfung nachweisen kann. Nun ist zu beachten, dass die FAB-Prüfung keine praktische Prüfung ist, bei der ein Gruppenleiter seine Arbeit ausführt, und ein Prüfer ihn dabei in der Werkstatt beobachtet und beurteilt. Die FAB-Prüfung richtet sich vielmehr auf eine spezielle Dimension des beruflichen Handelns: Begutachtet wird die Fähigkeit, die Bildungsarbeit in der Werkstatt zum Gegenstand von fachlichen Überlegungen zu machen. Es geht also nicht um die Ausführung, sondern um die Reflexion einer Tätigkeit. Das ergibt sich aus dem Charakter der Prüfungsleistungen:

- Der Prüfungsteilnehmer soll eine praxisbezogene Hausarbeit verfassen;
- er soll die wichtigsten Inhalte dieser Hausarbeit im Rahmen einer mündlichen Prüfung darstellen und erläutern;
- außerdem soll er im Rahmen einer Klausur zu praktischen Fragen fachlich begründet Stellung nehmen.

Mit diesen Prüfungsleistungen bewegt sich die FAB-Prüfung nicht im Bereich der direkt klientenbezogenen Tätigkeit von Gruppenleitern, also der Realisierung einer konkreten Lernunterstützung, sondern sie zielt eindeutig auf einen unterstützenden Prozess der Arbeit, nämlich auf die geistige Auseinandersetzung mit der eigenen Praxis. Eben darin ist auch die spezifische Lernmöglichkeit für den FAB-Prüfungsteilnehmer zu sehen: Er soll Gelegenheit haben, sich in der Praxisreflexion zu üben und die Ergebnisse seiner Überlegungen darzustellen. Der Prüfungsteilnehmer kann hier ein Bewusstsein von seiner Aufgabe entwickeln; er kann lernen, seine Arbeit „mit Kopf“ zu machen und fachlich mitzureden.

Eine intensive Vorbereitung auf die FAB-Prüfung wird durch eine fachlich begründete Praxisreflexion ermöglicht, deren Ergebnisse Schritt für Schritt verschriftlicht werden. Sie sollte sich an wesentlichen und prozessbezogenen Qualitätsmerkmalen einer innerbetrieblichen Bildungsarbeit orientieren und dabei von den wichtigsten potenziellen Prüfungsgegenständen ausgehen, wie sie in der Prüfungsverordnung definiert

sind. Die Reflexion des eigenen Lernens sollte integraler Bestandteil der Prüfungsvorbereitung sein. Durch differenzierte Leitfragen kann diese Arbeit erleichtert werden. Indem die Praxisreflexion unter bestimmten konzeptionellen Aspekten geschieht, ermöglicht sie zugleich eine organische Aneignung der entsprechenden theoretischen Grundlagen. Allgemeine Inhalte der Qualifizierung sind damit die Positionen, in denen sich der Lernprozess wesentlich abbildet, und unter denen die Praxis in relevanter Weise reflektiert werden kann.

2 Subjektorientierte Makro-Didaktik und Lernförderung in der Werkstatt

2.1 Prämissen des Lernens

Eine Bedingung ist ein Sachverhalt, "von dessen Existenz ... die Existenz eines anderen Sachverhalts ... abhängt" [Kröber 1985 b]. In diesem Sinn sind die Prämissen des Lernens gegeben, wenn als Objekt ein Gegenstand vorhanden ist, der durch eine Lernaktivität erschlossen werden kann, und wenn als Subjekt eine Person vorhanden ist, die sich diesen Gegenstand erschließen könnte.

2.1.1 Der Lerngegenstand als Objekt und Inhalt der Aneignung

Allgemein wird unter "Lernen" eine Tätigkeit verstanden, mit der man sich Kenntnisse und Fähigkeiten aneignet [Duden 2002]; unter "Gegenstand" wird allgemein das dem Menschen als Objekt Entgegenstehende verstanden [Meyer 1981]. Die subjektorientierte Lerntheorie geht davon aus, dass die potenziellen Objekte des Lernens durch die Vergegenständlichungen menschlicher Arbeit gegeben sind; in diesem Sinn wird von "Lerngegenständen" gesprochen. Es ist zu fragen, ob der Begriff des Lerngegenstands als konzeptionelle Kategorie für die andragogische Tätigkeit in der Werkstatt für Behinderte relevant ist.

2.1.1.1 Grundpositionen subjektorientierter Lernunterstützung

Lerngegenstände zählen zu jenem Bereich der objektiven Realität, dessen Elemente und Beziehungen von der Menschheit nicht vorgefunden, sondern geschaffen wurden. In philosophischer Hinsicht ist hier vor allem die Vergegenständlichung menschlicher Zwecke durch die gesellschaftliche Arbeit relevant. Karl Marx stellt fest, dass die Arbeit "eine von allen Gesellschaftsformen unabhängige Existenzbedingung des Menschen" ist [MEW 23, 57]. Er definiert Arbeit als bewusste und "zweckmäßige Tätigkeit zur Herstellung von Gebrauchswerten" [ebd., 192]. Durch die zweckgeleitete und lebendige Arbeit werden die ideellen Antizipationen dieser Gebrauchswerte, die Pläne und Vorstellungen, praktisch realisiert. Die produzierten Gebrauchswerte nehmen dabei den Charakter von Vergegenständlichungen an: „Die Arbeit hat sich mit ihrem Gegenstand verbunden. Was auf Seiten des Arbeiters in der Form der Unruhe erschien, erscheint nun als ruhende Eigenschaft, in der Form des Seins, auf Seiten des Produkts“ [ebd., 195].

Im Hinblick auf die Gegenstände des individuellen Lernens geht Klaus Holzkamp davon aus, dass der einzelne Mensch immer Teil einer sozialen Welt ist [1993]. Diese Welt besteht nicht nur aus anderen Menschen, sondern beispielsweise auch aus den Dingen, die von der Menschheit im Laufe ihrer Geschichte hervorgebracht worden sind. Nun unterscheiden sich Dinge, die von Menschen gemacht sind, bekanntlich von bloßen Natur-Objekten: Alles Menschenwerk ist gemacht, um menschlichen Zwecken zu genügen. So ist etwa eine Axt mit Bedacht so konstruiert, dass man Holz damit spalten kann: Der Axtkopf hat eine Schneide, und er ist schwer; der Stiel der Axt ist lang. Schon beim bloßen Betrachten lässt die Axt ihren praktischen Nutzen erkennen. Am Beispiel eines solchen Werkzeugs wird offenbar, dass nicht nur Wörter und Zeichen eine Bedeutung haben, sondern dass auch die Dinge selbst eine Bedeutung haben können. Die Axt sendet ihrem Betrachter gewissermaßen die Botschaft: "Ich taue dazu, festes Material zu spalten". Diese praktische Bedeutung ist von gegenständlicher Art, denn sie wohnt nicht etwa einem sprachlichen Zeichen inne, sondern eben einem Gegenstand, das heißt einer realen Sache.

Die inhaltliche Bedeutung der Axt ist durch die Arbeit der Werkzeugmacher im Material der Axt vergegenständlicht worden. Wie jede Arbeit, so ist auch die Werkzeugmacherei eine gesellschaftliche Veranstaltung; in historischer Hinsicht baut sie auf einer fachlichen Tradition auf, und auch aktuell sind verschiedene Lieferanten beteiligt. Insofern ist ein Werkzeug nicht bloß das Werk eines Einzelnen, sondern die Vergegenständlichung von gesellschaftlichen Erfahrungen. Die menschlichen Zwecke sind hier in ein Ding eingeflossen, und dabei hat etwas Soziales eine sachliche Gestalt angenommen. Die Bedeutung ist zum Teil der jeweiligen Sache geworden, und sie besitzt damit ein objektives, unabhängiges Dasein. Holzkamp fasst dies zusammen, wenn er formuliert: „Die Welt ... ist aufgrund der in ihr ... produzierten ... Ge-

brauchszwecke ... für uns objektiv bedeutungsvoll, und zwar nicht im Sinne bloß sprachlicher Bedeutungen, sondern im Sinne von sachlich-sozialen Gegenstandsbedeutungen" [Holzkamp 1993, 22].

Das Lernen sieht Holzkamp nun als eine Gegenbewegung zur Arbeit. Wenn die Arbeit die inhaltlichen Bedeutungen in vorgefundene Materialien hineinbringt, so ist es die Funktion des Lernens, diese Inhalte für den Einzelnen aus den Dingen wieder herauszuholen. Während die Arbeit ein Prozess ist, der zur Struktur des Gegenstands führt, stellt das Lernen einen Prozess dar, der von dieser Struktur wieder weg und zur Fähigkeit hin führt. Das Individuum eignet sich durch das Lernen an, was die Menschheit in den Dingen vergegenständlicht hat, wodurch sich eine Dialektik von Vergegenständlichung und Aneignung realisiert. Daher kann man die unendliche Menge der Gegenstandsbedeutungen „global als potenzielle Lerngegenstände betrachten“ [ebd., 207]. Der einzelne Mensch muss sich die Inhalte der jeweiligen Gegenstände erst aneignen, um auf die Höhe der historischen Entwicklung zu kommen. Dabei ist es evident, dass heute keine Person in der Lage wäre, alles zu wissen und zu können, was sich die Menschheit im Laufe ihrer Geschichte erworben hat. Deshalb stellen die Gegenstandsbedeutungen in ihrer Gesamtheit „für mich lediglich Handlungsmöglichkeiten dar“ [ebd., 26], die ich ergreifen oder verwerfen kann, je nach Lage meiner Interessen und meiner persönlichen Situation.

Als Prozess der Aneignung ist das Lernen jedenfalls eine aktive Widerspiegelung von äußeren Gegebenheiten, wie sie mit dem Lerngegenstand vorliegen. Holzkamp verdeutlicht das am Beispiel des Autofahrenlernens und der Bewegungskoordination, die hier eine Rolle spielt. Die inneren Muster, die beim Lernen scheinbar erst aufgebaut werden, sind in Wirklichkeit „bereits in der Welt als sachlich-soziale Bedeutungsstrukturen vergegenständlicht, die ich im Lernen nur noch realisieren muss ... So ist der Zusammenhang zwischen Auskuppeln, einen anderen Gang einlegen und Einkuppeln ... als sachlicher Bedeutungszusammenhang sozusagen in das Auto hineingebaut ... Im Lernprozess würde demnach dieser ... Sachzusammenhang über den Bewegungsnachvollzug in die ... Bewegungen hineingenommen“. Die Bewegungen des Lernenden entsprechen dann immer mehr dem Bewegungsablauf, den der Gegenstand verlangt, sodass „meine Bewegungen ... immer stärker mit praktischem Weltwissen angereichert werden“ [Holzkamp 1993., 289]. In diesem Sinn ist der Lerngegenstand die Quelle des Lernens; er liefert dem Lernen die Inhalte, und seine Strukturen bestimmen bis zu einem gewissen Grad auch den Verlauf des Lernens. Durch den Umgang mit dem Gegenstand "eignet man sich ... nicht nur die physikalischen Eigenschaften eines Objekts an, sondern zugleich ... auch die in diesem Objekt akkumulierte vergegenständlichte historische Erfahrung der bisherigen Menschheitsentwicklung, womit folglich auch die gesellschaftlichen Bedeutungen des Objekts angeeignet sind" [Vorwerg 1990, 115].

In der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung wird die Frage nach dem Lerngegenstand sowohl grundsätzlich als auch methodisch aufgegriffen. Nach einer Forderung von Erhard Meueler stellt eine subjektorientierte Erwachsenenbildung "eine Absage an die Kultur ausschließlicher Selbstbezüglichkeit" dar [1993, 182]. Dementsprechend ist dem Gegenstandsverlust entgegenzutreten, "der dann eintritt, wenn nur noch die Binnenrealität von Beziehungen, von Wissen über sich selbst die einzige verhandelte Realität ist" [ebd.]. Das individuelle Subjekt erweist sich als solches nur in seiner Beziehung zur Welt der wirklichen Objekte. Für die potenziellen Lerngegenstände steckt Roswitha Peters einen weiten Rahmen ab, wenn sie Bildung als „Wissen, Können, Selbst- und Weltverständnis“ begreift [2004, 87]. In allen diesen Bereichen sind Lerngegenstände zu suchen, und auch die Integration dieser Bereiche stellt eine Anforderung dar, die dem Lernen eine Dimension bietet.

Wenn Holzkamp davon ausgeht, dass die Subjekte durch ihre Praxis zum Lernen kommen, dann setzt dies voraus, dass ihnen etwas aufgegeben ist, das Lernprozesse erforderlich macht. Als „die universale Aufgabe der Subjekte“ sieht Gerhard Zimmer die „gesellschaftliche Lebensgewinnung“ an [2003, 559]. Er weist der universellen Aufgabe einen zentralen Stellenwert für das Lernen zu, denn erst durch diese Aufgabe wird das Lernen in seinen praktischen Zusammenhang gestellt. Die Aufgabe vermittelt den Zusammenhang zwischen dem Subjekt und seinen potenziellen Lerngegenständen. Zunächst ist die Aufgabe als solche ein Lerngegenstand, da sie verstanden und akzeptiert werden muss; darüber hinaus grenzt sie den Bereich der potenziellen Lerngegenstände ein und reduziert damit die Komplexität der Anforderungen; schließlich vermittelt die Aufgabe auch zwischen den verschiedenen Subjekten, die an ihrer Bewältigung beteiligt sind.

Wie Holzkamp, so geht auch Zimmer von der gesellschaftlichen Praxis aus, die sich für das Individuum als Komplex von Aufgaben darstellt [2004 a]. Ein Lernen, das auf die Erweiterung der Handlungsfähigkeit zielt, habe sich an diesen Aufgaben zu orientieren, denn das Lernen finde zwar im Subjekt statt, sei aber kein isoliert-individueller Prozess. Durch ihr Lernen erkennen die Subjekte die Bedeutung der universalen Aufgabe und entwickeln den Sinn und die Gründe für ihr Handeln. Zimmer gliedert die universale Aufgabe in sechs Dimensionen auf:

- „Die Bewahrung der Natur,
- die Beherrschung der Technik,
- die Organisation der Arbeit,
- die Zivilisierung des Sozialen,
- die Bildung der Subjekte und
- die Entwicklung der Gesellschaft“ [ebd., 60].

In der sozialen Realität erscheinen die genannten Dimensionen in einer Fülle von Einzelaufgaben mit je historischem Charakter. Den individuellen Subjekten ist es nun aufgegeben, sich in dieser Struktur zu positionieren, indem sie bestimmte Aufgaben übernehmen. Die Aneignung der Lerngegenstände stellt nach Zimmer eine subjektive Konkretisierung der Aufgabe dar. Dazu müssen die Subjekte die jeweilige Aufgabe in Handlungsvollzüge „umarbeiten“ [ebd., 61], wodurch die objektiven Aufgaben eine subjektiv-individuelle Prägung erhalten. Der Prozess des „Umarbeitens“ geht ebenso regelmäßig mit Anforderungen und Gelegenheiten des Lernens einher. Zimmer plädiert vor diesem Hintergrund dafür, dass die bisherigen handlungsorientierten Ausbildungskonzepte zu aufgabenorientierten Konzepten weiterentwickelt werden, "in denen integrierte Berufsaufgaben ... von den Auszubildenden in kooperativ selbstorganisierten ... Lernarrangements ausgegliedert und bearbeitet werden" [2004 c, 21]. Damit interpretiert Zimmer den Begriff der Aufgabe in einem subjektorientierten Sinn und grenzt sich von der Vorstellung ab, das Handeln von menschlichen Individuen sei eine bloße Übernahme und das bloße Ausfüllen von vorgeprägten Rollen.

Wenn die Beziehung des Lernenden zu seinem Lerngegenstand die wichtigste Beziehung im Lernprozess ist, dann stellt sich einer organisierten Lernunterstützung die Anforderung, diesen Lerngegenstand gewissermaßen beziehungsfähig zu machen. Joachim Lompscher weist hier grundsätzlich darauf hin, dass der Lerngegenstand als Gegenstand wirklicher Lernhandlungen in der Regel einer "Konstruktion" bedarf; er müsse "so gestaltet und strukturiert werden ..., dass seine Aneignung durch gegenstandsadäquate Lerntätigkeit entsprechend den Voraussetzungen und Möglichkeiten der Lernenden überhaupt realisierbar wird" [2006, 129]. Nach Stephan Dietrich gehört es zur Funktion der andragogischen Institution, angemessene Rahmenbedingungen für eine selbstgesteuerte Aneignung von Lerngegenständen Lernen zu bieten; er sieht es als notwendigen Teil der Supportstrukturen an, wenn eine Lerninstitution Materialien und Lernquellen bereit hält, und zwar "auch unabhängig von Veranstaltungen" [2002, 131]. Neben Büchern und Informationstexten nennt er hier Modelle, Simulationen und Lernsoftware.

2.1.1.2 Positionen zur Lernförderung in den Werkstätten für Behinderte

Es gehört zum Auftrag der Werkstätten, dass man den behinderten Mitarbeitern den Zugang zu den Lerngegenständen eröffnet, die mit der Arbeit potenziell gegeben sind, und dass man eine authentische Begegnung mit dieser Objektwelt begünstigt. Ausgehend vom Grundkonzept der Funktionalen Gesundheit stellt Daniel Oberholzer fest, dass der Mensch "ein bio-psycho-soziales Wesen" ist, das "nicht losgelöst von seinem sozialen Umfeld gesehen werden" kann [2009, 54]. Die individuelle Entwicklung eines Menschen hänge "von den Möglichkeiten in der sozialen und materiellen Umwelt" ab [ebd., 19]. Von daher empfiehlt Oberholzer der Behindertenhilfe, das jeweilige Individuum als Element eines übergreifenden Systems aufzufassen und das "Entwicklungspotenzial zu prüfen", das im "Alltag" der behinderten Person vorzufinden ist [ebd., 45].

In ihren Leitlinien zur beruflichen Bildung weist die Bundesarbeitsgemeinschaft der Werkstätten darauf hin, dass der einzelne Mensch „nie fertig“ ist [BAG 2002, 8]. Auch für die Mitarbeiter der Werkstätten wird hier das Prinzip des lebenslangen Lernens anerkannt, was impliziert, dass es auf der Welt mehr zu lernen gibt, als der Einzelne im Rahmen seines Lebens jemals lernen kann. Es ist offensichtlich, dass die potenziellen Lerngegenstände die Grenzen des Individuums überschreiten. Wenn der Mensch „nie fertig“ ist, dann setzt dies voraus, dass der einzelne Mensch auch unfertig auf die Welt kommt, und dass er darauf ange-

wiesen ist, sich Inhalte anzueignen, die von anderen Menschen vergegenständlicht worden sind. Diesem sozialen Erbe, dieser Gesamtheit der potenziellen Lerngegenstände, stellt sich der einzelne Mensch, indem er lernt.

Der Bezug zu äußeren Gegenständen als der Quelle des Lernens ergibt sich aus dem Umstand, dass in einer Werkstatt für Behinderte die Arbeit im Mittelpunkt steht. Die BAG der Werkstätten betont: „Arbeit ist das zentrale Mittel der Rehabilitation in der Werkstatt“ [BAG 2002, 16]. Hier kann alles zum Lerngegenstand werden, was zur Berufstätigkeit gehört. Das sind Arbeitsgegenstände, Arbeitsmittel und Arbeitsverfahren ebenso wie die Verhältnisse, unter denen man arbeitet und die Zwecke, für die man Produkte fertigt oder Dienstleistungen erbringt. Die Zentrierung auf die Arbeit schränkt das Lernen zwar ein; aber auch in diesem Rahmen gibt es genug zu lernen, damit der Mensch „nie fertig“ wird.

Die Kundenforderungen der Arbeitsagentur bezeichnen das "Erlernen von Fähigkeiten und Fertigkeiten" zum "Ausführen von beruflichen Tätigkeiten" als Zweck der Lernförderung in den Werkstätten [BA 2010, 5.1]. Das kann im Einklang mit dem Prinzip stehen, die Arbeit als zentralen Lerngegenstand zu nutzen; es bleibt jedoch offen, ob hier die realen und authentischen Aufgaben in einer Werkstatt gemeint sind, oder ob an deren Stelle die Kunstprodukte von didaktisch aufbereiteten Unterrichtseinheiten treten sollen.

Die unverstellte Begegnung mit den Lerngegenständen ist für alle Menschen von grundlegender Relevanz. Nun weist Leontjew darauf hin, dass es eine reine, unvermittelte Beziehung des Individuums zur Welt nicht gibt. So würden die "Beziehungen des Kindes zur gegenständlichen Welt ... zunächst nur durch Handlungen der Erwachsenen vermittelt" [1973, 285]. Die gegenständliche Wirklichkeit erschließe "sich dem Individuum ... schon in den ersten Etappen seiner Entwicklung über die Beziehungen zu seinen Mitmenschen" [ebd.]. Dieser Vermittlung räumt Leontjew einen hohen Rang ein. Die Gegenstände haben zwar ihre sachlichen, quasi objektiven Eigenschaften, aber erst durch die interpersonale Vermittlung offenbare sich dem Kind die Welt der Gegenstände auch in ihrer "gesellschaftlichen Bedeutung" [ebd.]. Diese Struktur der interpersonalen Vermittlung birgt Chancen und Risiken; als kompetente Lernunterstützung trägt die Vermittlung zur Effektivität und Effizienz des Lernens bei; wenn aber die gewährte Vermittlung nicht gegenstandsadäquat ist, dann kann sie auch zur Lernbehinderung werden.

Besonders deutlich wird die Problematik einer mittelbaren Beziehung von Person und Lerngegenstand bei Verhältnissen, in denen diese Beziehung gestört ist. Dieter Henkel und Dorothee Roer gehen davon aus, dass gerade die Beeinträchtigung solcher Objektbeziehungen für psychische Störungen konstitutiv ist [1986]. Henkel und Roer wollen psychische Störungen in ihrer spezifischen Entwicklungslogik fassen und damit als eine besondere Bewegungsform begreifen, die sich von der Normalität des Psychischen qualitativ abhebt. Ausgangspunkt für die Entwicklung gestörter Subjektivität sei eine bestimmte Form von Widerspruch zwischen der Objektlogik der Realität einerseits und der ideologischen Orientierung einer Person andererseits. Das Grundproblem sei dabei die Verkehrtheit der bürgerlichen Ideologie und ihre desorientierende Wirkung. Unter dieser Bedingung arbeitet das Subjekt die Bedeutungen nicht selbst aus den Gegenständen heraus, sondern setzt sich durch ideologische Deutungen hindurch mit den Gegenständen in Beziehung. Das führe zu einer verzerrten Aneignung des Gegenstands, die eine orientierende geistige Struktur verunmöglicht. Man denke hier etwa an ideologische Deutungen familiärer oder gesellschaftlicher Verhältnisse, die das Kind mit seinen realen Erfahrungen nicht in Übereinstimmung bringen kann.

Psychopathogene Milieus seien zunächst dadurch gekennzeichnet, dass die reale Lebenslage einer Person in einem antagonistischen Verhältnis zu ihren ideologischen, praxisleitenden Deutemustern steht. So muss ein Kind unter Umständen auch lieblose Eltern als gute Eltern akzeptieren und entsprechend behandeln; derselbe Widerspruch liegt vor, wenn es sich beim sozialen Umfeld des Kindes, seiner Verwandtschaft, seiner Kirchengemeinde oder seinem Sportverein um Pseudo-Gemeinschaften handelt; auch die bürgerliche Nation wird häufig als Gemeinschaft ausgegeben, sei es als Volksgemeinschaft oder als Wertegemeinschaft. Da nun die determinierende Wirkung der materiellen Realität durch ideologische Muster nicht außer Kraft gesetzt werden kann, muss die Person beständig einen Abwehrkampf gegen die Wirklichkeit führen. Dabei kann sie zwischen Realität und Ideologie noch unterscheiden. Indem sie die Widersprüche zur Seite der Ideologie hin auflöst, gelingt es ihr auch noch, eine gewisse Handlungsfähigkeit zu erhalten und eine labile Stimmigkeit ihrer Lebenspraxis zu erreichen; von Anderen werde sie dann aber bereits als inkonsistent und unprognostizierbar wahrgenommen.

Psychische Störungen können nach dem Ansatz von Henkel und Roer dort manifest werden, wo derart strukturierte Personen als kulturvermittelnde Subjekte für Kinder fungieren. Für die Kinder dieser Bezugspersonen treten die Dinge von Anbeginn und gleichzeitig in einer objektlogischen und einer ideologischen Version auf. Das Kind trifft in seiner Tätigkeit auf widersprüchliche Einheiten; es lernt nicht, diese Einheiten aufzuschlüsseln, zumal es seiner familiären Bezugsperson ausgeliefert ist, die nicht zulässt, dass ihre ideologische Version der Realität in Frage gestellt wird. Somit ist das Kind gezwungen, sich die Gegenstände in ihrer antagonistischen Doppelung anzueignen, was zum Aufbau einer inneren Widersprüchlichkeit führt, die sich in der Tätigkeit, dem Bewusstsein, den Motiven und den Emotionen ausdrückt.

Das Kind sitzt in einer psychischen Falle, denn es gerät mit seiner Aneignungstätigkeit in Widerspruch entweder zu den Gegenständen oder zu seiner Bezugsperson, von der es abhängig ist. Auf Dauer führe diese Situation zu einer psychopathologischen Entwicklung. Das Kind erfasst die Gegenstände nicht in ihrem Antagonismus, sondern nur uneindeutig. Mit der Zeit gibt es den Versuch auf, Orientierung und Sinn in den Gegenständen zu finden; es zieht sich von der Realität zurück, unterwirft sich der Herrschaft des Ideellen und produziert phantastische Vorstellungen. Dem widersprüchlichen Tätigkeitsmuster korrespondiert ein entsprechend widersprüchliches Motiv, in dem die Merkmale der Gegenstände zurücktreten zu Gunsten der Bedeutung, die ihnen von der Person gegeben wird sowie der Art, in der sich die Person zu ihnen in Beziehung setzt.

Sein Dilemma bildet das Kind emotional ab, und zwar in Gefühlen der Unsicherheit und Hilflosigkeit. Um eine Orientierung zu gewinnen, muss es eine neue Beziehung zu den Gegenständen aufbauen, die den Antagonismus von Objektlogik und Ideologie aufhebt. Das ist nur ideell möglich, und zwar durch Deutungen der Realität, in denen die Widersprüche aufgehoben sind, und die schließlich in eine durchgängige subjektivistische Logik umschlagen. Das Produkt seiner Deutungen projiziert das Subjekt dann nach außen und behandelt es als real existierenden Gegenstand. Die damit verbundene Bewegungsform des Subjekts kann als psychische Störung bezeichnet werden; deren Inhalte muten zwar absurd an, bleiben aber gleichwohl verständlich, insofern sie den objektlogischen Gegenstandsbezug in transformierter Form enthalten.

Insgesamt wird der frühere Konflikt von Objektlogik und Ideologie subjektivistisch transformiert; das Subjekt wird zurückgedrängt und auf eine Scheinlösung fixiert, die eine Stagnation zur Folge hat, weil sich das Subjekt statt mit den Objekten nur noch zu sich selbst in Beziehung setzt. Die Bedeutung der Objekte wird auf eine Privatbedeutung, eine "Bedeutung für mich" verkürzt; die Handlungen der Person erscheinen als ver-rückt, weil sie nicht auf die realen, sondern auf die subjektivistisch neugeschöpften Gegenstände zielen. Mit seiner subjektivistischen Logik vereindeutigt das Subjekt Widersprüche im Motiv- und Tätigkeitssystem; es gewinnt einen lebhaften Bezug zu Gegenständen und Personen im Konfliktbereich sowie einen Ansatz von Identität. Durch das Eindringen der Objektlogik wird dieses subjektivistische System gefährdet, worauf die Person mit Angst reagiert. Je häufiger das Subjekt solche Objekterfahrungen abwehren muss, desto mehr rigidisiert sich seine Motivation.

Die anhaltende Widerständigkeit der Objektlogik kann im günstigen Fall zu einer konstruktiven Entwicklungswende führen. Dies "gelingt nur, wenn das Subjekt über personale Beziehungen vermittelte ... Erfahrungen über sich, die objektive Realität und seine Bezüge zu ihr macht, die es als starke Konfrontation und zugleich als ausreichend tragfähig motivierende Alternative zu seiner bisherigen Bewegungsform erfährt" [ebd., 293]. Bei sozialer Ausgrenzung dagegen verliert die objektive Realität ihre labilisierende Kraft. Setzt man voraus, dass die reale Beziehung zur Außenwelt von therapeutischer Wirkung ist, dann gehört es zum Zweck der Hilfen für psychisch behinderte Personen, soziale Teilhabe zu organisieren und sie so zu gestalten, dass die Person authentische Objekterfahrungen machen kann. Die Werkstätten schaffen solche Erfahrungsmöglichkeiten über die Arbeit, die in diesem Zusammenhang zum therapeutischen Instrument wird. Die Kenntnis der jeweiligen Arbeit und der Möglichkeiten, die ihr innewohnen, ist von entscheidender Bedeutung für die Effektivität des Geschehens.

Sieht man die Notwendigkeit eingehender Sachkenntnis und authentischer Objekterfahrungen, dann muss es als bedenklich gelten, wenn unter Praktikern der Werkstattarbeit eine formalistische Auffassung des Qualitätsmanagements gang und gäbe ist. So wird regelmäßig die Meinung vertreten, ein Qualitätsmanagement-Handbuch müsse möglichst dünn sein. Auch aus Fachkreisen wird diese Forderung erhoben, wobei dann allerdings vorausgesetzt wird, dass „neben dem Qualitätsmanagement-Handbuch weitere Do-

kumentationsebenen“ existieren, „wie z.B. Prozessbeschreibungen, Verfahrensanweisungen oder auch Arbeitsanweisungen“ [Brakhahn 1996, 153] Es soll hier nicht für möglichst umfangreiche Materialien plädiert werden; aber je mehr es gelingt, die bedeutsamen und wesentlichen Informationen über die Arbeit in einem Handbuch zu dokumentieren, desto höher ist sein Praxiswert. Der äußere Umfang eines Handbuchs reguliert sich auf das richtige Maß, wenn man das Handbuch als wirkliches Arbeitsmittel auffasst und sich auf seinen Praxiswert konzentriert. Auch umfangreichere Handbücher können hilfreich sein, wenn man die Auffindbarkeit der jeweiligen Inhalte durch eine systematische Gliederung sicherstellt, die von der Prozesslandschaft der Organisation ausgeht. Die Prozesslandschaft stellt eine Übersicht auf die Prozesse dar; sie dient zur „Einbettung aller Unternehmensprozesse“ [Wagner 2001, 231] und sollte „ganz zu Beginn“ des Aufbaus eines QM-Systems erstellt werden [ebd., 20].

Die Forderung nach dünnen QM-Handbüchern wird etwa damit begründet, dass man Textrevisionen vermeiden kann, wenn die Bestimmungen in den Handbüchern möglichst allgemein gehalten sind. An dieser Begründung wird deutlich, dass es hier nicht um den bloßen Umfang der Handbücher geht. Die Position steht für einen Formalismus, der auch in den Qualitätsdokumenten der Werkstätten anzutreffen ist. Vor allem die Prozessbeschreibungen werden häufig auf formale Festlegungen reduziert, die sich von den Inhalten entfernen, und die dann unproblematisch und „für die Ewigkeit“ dargestellt werden können, etwa in der Form von Flussdiagrammen, die sich untereinander zum Verwechseln ähnlich sind, und die häufig den Charakter von unwesentlichen Abstraktionen tragen.

Die üblichen Prozessbeschreibungen enthalten zum Teil Regelungen, die als banal erscheinen. Zum Beispiel wird festgelegt, dass erst eine Kostenübernahme-Erklärung des Sozialleistungsträgers vorliegen muss, bevor ein neuer Mitarbeiter in die Werkstatt aufgenommen werden kann. Oder es wird festgelegt, dass zunächst ein Gespräch stattfindet, in dem die Förderziele mit einem behinderten Mitarbeiter erarbeitet werden, bevor die eigentliche Förderung einsetzt. In Wirklichkeit werden mit solchen Regelungen keine objektiven Prozesse erkannt und dargestellt, sondern es werden Verfahrensregelungen formuliert, nach denen sich die Praxis richten soll. Was aber geschieht, wenn der reale Prozess anders verläuft, als die Regelung es will? Häufig muss man mit einem Klienten zunächst ohne Vereinbarung andragologisch arbeiten, bevor man mit ihm seine Entwicklung überhaupt thematisieren kann. Und ebenso häufig hat man es mit Klienten zu tun, die zwar bereits betreut werden müssen, deren Kostenübernahme-Erklärung aber noch aussteht. Beim Qualitätsmanagement kann es nicht darum gehen, dass man den typischen Praxisproblemen mit Hilfe von subjektivistischen Regularien entkommt. Es zielt vielmehr darauf, eine kollektive Fähigkeit zur Problemlösung zu entwickeln, indem man die Realität erkennt und die eigenen Einflussmöglichkeiten beherrscht. Bevor man Prozesse konzipieren oder gar optimieren kann, müssen sie zunächst identifiziert und analysiert werden. Prozesse werden nicht am grünen Tisch erdacht, sondern sie finden objektiv statt, und man muss sie suchen.

Außer den selbst gesetzten Verfahrensregelungen findet man in den Prozessbeschreibungen auch Elemente, die von dem umfangreichen Regelwerk des Sozialrechts herrühren sowie von behördlichen Forderungen und von Normen zum Qualitätsmanagement. Diese Vorgaben können zu einer Quelle des Formalismus werden, wenn man sie als Meta-Konzeption der Werkstattarbeit missversteht. Ein typisches Formalismus-Risiko im Qualitätsmanagement sozialer Einrichtungen besteht darin, dass man nicht bis zum spezifischen Inhalt der jeweiligen Prozesse vordringt und sich stattdessen damit zufrieden gibt, das Gefüge der rechtlichen Rahmenbedingungen darzustellen, unter denen sie ablaufen. Dies paart sich mit der verbreiteten Tendenz, das Niveau einer wirklichen Prozessorientierung zu unterschreiten und eine Kongruenz der Prozesse mit der Architektur des Unternehmens, mit seiner Aufbau-Organisation anzustreben. So wird in einer Prozesslandschaft als übergeordneter Prozess der Habilitation der folgende Ablauf beschrieben [Herz 2008]:

1. Aufnahme in die Werkstatt,
2. Einführung in den Werkstatt-Alltag
3. Berufsbildungsbereich,
4. Arbeitsbereich,
5. Austritt aus der Werkstatt.

Die genannten Positionen sind nicht von einer inhaltlichen Notwendigkeit arbeitsbezogener Bildungsarbeit abgeleitet; sie stellen m. E. keine Prozess-Schritte dar, sondern sie bezeichnen Veränderungen auf der Ebene der Kunden-Lieferanten-Beziehung. Als Prozess-Schritte banal sind die Aufnahme in die Werkstatt

und die Einführung in ihren Alltag sowie der Austritt aus der Werkstatt. Substanziell wäre die Beschreibung dessen, was zwischen diesen Wegmarken geschieht; der Verweis auf den "Berufsbildungsbereich" und den "Arbeitsbereich" ist hier nichtssagend, den es handelt sich dabei um zwei Etappen, die sich allein dadurch unterscheiden, dass sie von verschiedenen Leistungsträgern finanziert werden, wovon der betroffene Klient unter Umständen gar nichts bemerkt. Indem man hier die wirkliche Prozesshaftigkeit der Hilfe verfehlt und durch ein Gefüge von Rahmenbedingungen ersetzt, kommt man nicht zu Aussagen, die geeignet wären, die Tätigkeit in der Werkstatt sachgerecht auszurichten und die Lerngegenstände zu erkennen.

Eine Sammlung von Dokumenten mit formalem Charakter ergibt ein Qualitätsmanagement-Handbuch, das so etwas wie eine bloße Straßenverkehrsordnung der Werkstattarbeit darstellt. Sicher muss man die Straßenverkehrsordnung einhalten, wenn man mit dem Auto verreist. Aber damit ist der Sache nicht Genüge getan; die Straßenverkehrsordnung taugt nicht als Reiseführer. Welches Ziel man wählt, was man dort vorhat und welche Strecke man bevorzugt – die Antwort auf diese Fragen findet man nur bei sich selbst. Nun haben die Qualitätsmanagement-Systeme faktisch jene Arbeitsgrundlagen abgelöst, die man in der Sozialarbeit früher als Konzeption bezeichnet hat. Solche konzeptionellen Grundlagen können sich nicht auf formale Rahmenbedingungen beschränken. Für die Handlungsorientierung im Arbeitsalltag und für die Förderung von Lernprozessen der behinderten Mitarbeiter ist es nützlich, wenn die Qualitätsdokumente jenes Maß an Inhaltlichkeit aufweisen, das einer echten Konzeption entspricht. Im Prinzip geht es nicht darum, die Konzeption einer Einrichtung durch formalistische Qualitätsdokumente zu ersetzen, sondern es gilt, die inhaltlich ausgerichtete Konzeption auf das Niveau des Qualitätsmanagements zu heben.

Eng verbunden mit dem Formalismus im Qualitätsmanagement ist die einseitig normative Ausrichtung der Qualitätsdokumente. Sie entspricht einer Entwicklungsstufe, auf der das Qualitätsmanagement noch als "Sicherung" der Qualität interpretiert wurde. Dagegen soll heute die "Entwicklung" der Qualität im Mittelpunkt stehen. Als zentraler Zweck des Qualitätsmanagements gilt nicht mehr die Erfüllung formeller Forderungen, sondern der nachhaltige Erfolg der Organisation, der vor allem durch die systematische Verbesserung zu erreichen ist [9004:2009]. Die überholte, normative Ausrichtung war geeignet, die Illusion der Problemlosigkeit zu nähren: Wenn man nur Alles reguliert und die Regularien einhält, dann geht auch Alles gut. Dagegen müsste ein modernes Qualitätsmanagement gerade einen Blick für die Probleme entwickeln, um Verbesserungen zu ermöglichen. Insbesondere das Qualitätswesen in einer Werkstatt für Behinderte muss eine umfassende Sicht auf die potenziellen Lerngegenstände der Arbeit eröffnen, in der die typischen Problematiken der Tätigkeit begriffen sind - einer Tätigkeit, die ja nicht problemfrei sein kann, da sie in die gesamtgesellschaftliche Ökonomie eingebunden ist und auch innerbetrieblich einen kooperativen Charakter hat. Aus therapeutischen Gründen zu vermeiden ist hier insbesondere jede Doppelbödigkeit zwischen der erlebten Realität der Mitarbeiter und den konzeptionellen Dokumenten. Die Prozessbeschreibungen sollten um den Standardgliederungspunkt der "Prozessinformation" ergänzt werden, der die Erfahrungen beschreibt, die man mit den Prozessen macht sowie die Problematiken, auf die man trifft und die Widersprüche, in denen man sich bewegen muss.

Joachim Merchel mahnt allgemein, im Konzept des Qualitätsmanagements müsse „sowohl an der Sprache als auch in den Verfahren das Handlungsfeld erkennbar sein“; eine „Verformung sozialpädagogischen Denkens und Sprechens durch primär formalisierte Verfahrensmuster“ werde „dem Grundsatz der Integration von Form und Inhalt nicht ... gerecht“ [2004, 197 f]. Der Qualitätsbegriff beinhaltet primär nicht die Güte, sondern die Eigenart eines Gegenstands; insofern stellt Qualität eine inhaltliche Dimension dar. Grundsätzlich gilt, dass man sich vor Formalismen schützt, wenn man die Qualitätsdokumente von der Eigenart des jeweiligen Gegenstands her entwickelt. Die Sache selbst ist hier die primäre Vorgabe; behördliche Forderungen, Rechtsbestimmungen oder auch die Normen zum Qualitätsmanagement bleiben sekundär. Die Prozessbeschreibungen sollten sich nicht auf formale Aspekte beschränken, sondern sie sollten vor allem eine qualitative Darstellung des Prozesses leisten [Haselbacher 2001, 30 f]. Dabei sollte unter anderem Auskunft zu den folgenden Fragen gegeben werden:

- Welchen Stellenwert hat der Prozess mit Blick auf die Qualitätspolitik?
- Worin besteht die eigentliche Wertschöpfung des Prozesses?
- Wie ordnet sich der Prozess horizontal und vertikal in die Prozesslandschaft ein?
- In welchen Schritten kann der Prozess realistisch verlaufen?
- Was muss man können, damit der Prozess adäquat durchgeführt werden kann?

- Welche typischen Erfahrungen hat man bei der Durchführung des Prozesses gemacht?
- Wie kann man den Prozess und seine Ergebnisse kontrollieren?
- Welches fachliche Hintergrundwissen zum Prozess entspricht dem konzeptionellen Ansatz der Organisation?

Auf diese Weise wird das QM-Handbuch zu einem Lexikon der eigenen Arbeit, dessen Wert sich bei Team-Diskussionen ebenso erweist wie etwa bei der Einarbeitung und Fortbildung von Mitarbeitern.

Die Arbeitsprozesse bilden mit ihren Inhalten die potenziellen Lerngegenstände in der Werkstatt. Grundsätzlich werden jene Arbeitsprozesse, die unmittelbar der Wertschöpfung dienen, im Qualitätsmanagement als "Geschäftsprozesse" oder "Realisierungsprozesse" bezeichnet, weil sie Planungen umsetzen und dabei direkt einen Neuwert produzieren. Von diesen Prozessen unterscheidet das Qualitätsmanagement eine zweite Klasse, nämlich die „Prozesse zur Unterstützung der anderen Prozesse“; sie sind erforderlich, „um eine reibungslose Leistungserbringung zu gewährleisten“ [Wagner 2001, 21]. Solche unterstützenden Prozesse sind etwa das Beschaffungswesen, die EDV oder auch das Personalwesen mit seiner Zuständigkeit für die interne Bildungsarbeit. Das Verhältnis von Arbeit und Lernen ist vor diesem Hintergrund eindeutig: Als Teil des Personalwesens fällt die organisierte Lernförderung in den Bereich der unterstützenden Prozesse; es ist in einer spezifischen Weise auf die wertschöpfende Arbeit bezogen, das heißt, dass es sich in Form und Inhalt nach der Arbeit richtet, die den komplexen potenziellen Lerngegenstand darstellt.

Auch die frühere ISO 9004 spricht von den Realisierungsprozessen der Arbeit und empfiehlt, dass die „Wirksamkeit und Effizienz der ... zugehörigen Unterstützungsprozesse“ verbessert wird [9004:2000, 7.5.1]; das setzt voraus, dass sich die Unterstützungsprozesse am jeweiligen Produktrealisierungsprozess orientieren (wenn man einmal davon absieht, dass natürlich auch unterstützende Prozesse zu Lerngegenständen werden können, bis hin zum Prozess der Lernunterstützung selbst). Die „Schulung der Personen“ wird hier als ein Unterstützungsprozess aufgefasst, der zu den Arbeitsprozessen im Verhältnis der Zugehörigkeit steht. Auch ein Entwurf zur aktuellen ISO 9004 zählt die Aus- und Weiterbildung zu den unterstützenden Prozessen, die „benötigt werden, um ... zu den Realisierungsprozessen beizutragen“ [9004:2007, 8.1]. Die Organisation soll „deutlich machen, wie diese Prozesse verknüpft sind und sich gegenseitig beeinflussen“ [ebd., 8.2]. Die wechselseitigen Beziehungen der Prozesse sollen Gegenstand regelmäßiger Bewertungen sein [9004.2009, 7.1]. Damit wird im Prinzip bestätigt, dass der Lerngegenstand die Quelle des Lernens ist: Jeder Arbeitsprozess stellt einen potenziellen Lerngegenstand dar, auf den sich die Lernaktivität bezieht, und von dem sie ihre Inhalte bezieht.

Wenn von Arbeitsprozessen die Rede ist, dann wird deren Kenntnis vorausgesetzt. Als Abfolge menschlicher Tätigkeiten sind Arbeitsprozesse im Prinzip zwar von subjektiver Art; gleichwohl werden durch das soziale Zusammenwirken auch Verhältnisse und Effekte begründet, die der Einzelne nicht überblickt, und in denen sich sachliche Notwendigkeiten äußern, die von den Beteiligten nicht nach Belieben verändert werden können. Diese objektive Seite der Arbeitsprozesse wird vom Qualitätsmanagement anerkannt. Mit dem prozessorientierten Ansatz hat man sich von der Vorstellung gelöst, nach der die Arbeit aus bloßen Verfahren besteht, die am grünen Tisch ersonnen werden, die mithin bekannt sind, und die anschließend in die Realität umgesetzt werden. Man geht vielmehr davon aus, dass die jeweilige Arbeit in ihren Prozessmerkmalen zunächst erforscht und geklärt werden muss, bevor es etwa möglich ist, sinnvolle Verfahren festzulegen. Grundlegend für das prozessorientierte Qualitätsmanagement ist deshalb das Gebot, die Arbeitsprozesse zu erkennen: „Die oberste Leitung sollte Maßnahmen erwägen wie ... Erkennen der Produktrealisierungsprozesse, die Wertschöpfung für die Organisation erzeugen“ [9004:2000, 5.1.1]. Die Organisation soll sich eine Kenntnis der Prozesse verschaffen, die für den Einzelnen potenzielle Lerngegenstände sind. Sie soll sich die Arbeitsabläufe bewusst machen, inklusive aller einzelnen Anforderungen, die mit dem Ablauf verbunden sind.

Die kollektive Kenntnis der Prozesse ist die Grundlage für einen bewussten Umgang mit der Arbeit. Zu diesem Zweck sollte die Organisation „Informationen in ... nützliches Wissen umwandeln“ [ebd., 6.5]. Leonard versteht unter „Information ... „Daten mit Bedeutung“, das heißt „Daten, die Zusammenhänge darstellen und auswertbar sind“; unter "Wissen" wird der „Besitz von Daten und Informationen“ verstanden [2006]. Die Nützlichkeit dieses Wissens erweist sich zunächst, wenn es als Grundlage für Prozessbeschreibungen genommen wird, die so aussagefähig sind, dass sie für die Durchführung der Arbeit eine reale Bedeutung haben: „Prozesse sollten in dem Umfang dokumentiert werden, der zur Unterstützung eines wirk-

samen und effizienten Ablaufs erforderlich ist" [ebd., 7.1.2]. Darüber hinaus gewinnen diese Dokumente auch für das arbeitsbezogene Lernen eine Bedeutung: "Die prozessbezogene Dokumentation sollte ... Schulungen zur Ausführung der Prozesse" unterstützen [ebd.].

Die Bedeutung eines verfügbaren Wissens wird im Qualitätsmanagement generell unterstrichen. Erforderlich sei das "Erfassen bisher nicht dokumentierten Wissens ..., das innerhalb der Organisation existiert" [9004:2009, 6.7.2]. Der "schnelle Zugriff" auf das vorhandene Wissen habe eine Bedeutung für den Erfolg der Organisation [ebd; 9.4 b]. Zum Lernen sollen „frei zugängliche Systeme“ bereitgestellt werden; Wissen soll für jedermann zugänglich sein, und zwar „dann und wenn es benötigt wird“ [9004:2007, 10.4]. Die Informationssysteme „der Organisation müssen ... erreichbar sein“ [ebd., 7.7]. Eine entsprechende Empfehlung enthält auch das EFQM-Modell: Das Unternehmen soll „internen ... Nutzern geeigneten Zugriff auf nötige Informationen und Wissen ermöglichen“ [EFQM 1999, 18].

Jeder Arbeitsprozess bildet eine komplexe Anforderung, die entsprechende Fähigkeiten auf Seiten der Person voraussetzt. Die Normen zum Qualitätsmanagement gehen auf diesen Aspekt verschiedentlich ein. Zunächst muss die Organisation „die notwendige Kompetenz des Personals ... ermitteln“ [9001:2008, 6.2.2]. Diese Forderungen an die Fähigkeiten sollten auch dokumentiert sein („Competence requirements should be documented“) [10015, 4.2.3]. Darüber hinaus sollte die „Rolle der Personen in den Prozessen ... beurteilt werden, um ... sicherzustellen, dass die notwendigen Fertigkeiten vorhanden sind“ [9004:2000, 7.1.2]. Mit dieser Ermittlung der Fähigkeiten wird auf Inhalte verwiesen, die innerhalb des Arbeitsprozesses von Bedeutung sind, und die auch zu Inhalten des tätigkeitsbezogenen Lernens werden.

Hinsichtlich des Lerngegenstands sollte die Werkstatt im Rahmen ihrer Selbstbewertung regelmäßig einschätzen, inwieweit ihre Praxis den einschlägigen Vorgaben und Empfehlungen entspricht. Leitfragen für eine Reflexion der andragogischen Tätigkeit in der Werkstatt können hier sein:

- Eignen sich die Arbeitsprozesse auf Grund ihrer Eigenart als potenzielle Lerngegenstände für die Personen, oder hat die Werkstatt etwa Arbeitsaufträge mit geringem Entwicklungspotenzial gewählt?
- Sind die Arbeitsprozesse soweit erkannt und dargestellt, dass sie als potenzielle Lerngegenstände für die Personen dienen können, oder hat die Werkstatt ihre Aktivität inhaltlich nicht durchdrungen und tragen die Prozessbeschreibungen nur formalen und normativen Charakter?

Die Einsicht in die Bedeutung des Lerngegenstands für eine organisierte Lernunterstützung beginnt damit, dass die neuen Fachkräfte in der Werkstatt ein Verständnis für ihre eigenen Lerngegenstände entwickeln. Für den einzelnen Gruppenleiter besteht der komplexe potenzielle Lerngegenstand in seiner Aufgabe als Leiter einer Arbeitsgruppe in der Werkstatt. Dabei steht seine Führungsfunktion gegenüber den Mitarbeitern im Focus. In der Einarbeitungsphase sollte ein Praxisberater darauf hinwirken, dass der Gruppenleiter diese Aufgabe versteht und produktiv mit ihr umgeht. Zunächst wird das Vorverständnis geklärt und problematisiert, das der Gruppenleiter von einer Führungsfunktion mitbringt. Anhand typischer Anforderungen aus der konkreten Praxis wird sodann verdeutlicht, welche Entscheidungen, Verhaltensweisen oder Interventionen dienlich wären, um die Führungsfunktion zu realisieren, also die kollektive Handlungsfähigkeit seiner Arbeitsgruppe zu gewährleisten und zu fördern. Nach Möglichkeit werden hier Dokumente herangezogen, die für die Funktion des Gruppenleiters in der Werkstatt relevant sind, etwa Stellenbeschreibungen, Prozessbeschreibungen oder Dokumente zur Unternehmenskultur. In der Praxis kann man feststellen, dass relevante Dokumente häufig fehlen; in diesem Fall hat es sich beispielsweise als nützlich erwiesen, wenn der Gruppenleiter selbst eine Stellenbeschreibung für seine Funktion erarbeitet, um damit ein Bewusstsein von seiner Aufgabe zu entwickeln.

In der Vorbereitung auf die FAB-Prüfung sollte sich der Gruppenleiter bewusst machen, dass die Prüfung durch ihre Form und ihren Inhalt einen speziellen Lerngegenstand darstellt. Friedhelm Beiner unterscheidet „schriftliche, mündliche und praktische Prüfungen“ [1982, 65]. Die FAB-Prüfung ist in diesem Sinn keine praktische Prüfung, denn geprüft wird nicht das reale Handeln des Prüfungsteilnehmers in seinen Arbeitszusammenhängen, sondern die Prüfung hat einen theoretisch-fachkundlichen Charakter. Im Wesentlichen wird geprüft, ob der Prüfungsteilnehmer Wissen über die Arbeit in der Werkstatt besitzt, und ob er in der Lage ist, die Tätigkeit des Gruppenleiters in verständiger Weise zu reflektieren:

- Bei der schriftlichen Aufsichtsarbeit sollte der Prüfungsteilnehmer Gelegenheit haben nachzuweisen, dass er fachkundliche Grundlagen der Werkstattarbeit kennt und mit seiner Praxis verbinden kann.

- bei der schriftlichen Hausarbeit soll ein Vorhaben der Werkstatt zum Gegenstand einer fachlichen Betrachtung werden;
- bei der Präsentation der Hausarbeit im Rahmen der mündlichen Prüfung sollten die wesentlichen Aussagen des Textes herausgestellt werden;
- beim Fachgespräch im Rahmen der mündlichen Prüfung sollten die wesentlichen Aussagen der Hausarbeit erläutert und diskutiert werden.

Wenn man als Gruppenleiter die Lernaktivität eines anderen Menschen fördern will, dann ist es nützlich, wenn man den jeweiligen Lerngegenstand in sachlicher Hinsicht kennt. Die Prüfungsverordnung für die Fachkräfte legt Wert auf diese Kenntnis; sie enthält verschiedene Bestimmungen, mit denen der Aspekt des Lerngegenstands thematisiert wird. Zu fragen ist hier, inwiefern die soziale Umwelt mit ihren Objekten und Verhältnissen für eine Person zur Quelle der Fähigkeitsentwicklung werden kann.

- Die berufliche Aufgabe wird als potenzieller Lerngegenstand transparent, wenn man die Tätigkeiten definiert und analysiert, mit der sie ausgeführt wird; deshalb soll „der Prüfungsteilnehmer Tätigkeitsanalysen erstellen können“ [FAB, 4.1];
- Aufgaben eignen sich dann als potenzielle Lerngegenstände, wenn sie den unterschiedlichen Fähigkeitsniveaus der Mitarbeiter entgegenkommen; Prüfungsgegenstand kann die Fähigkeit des Teilnehmers sein, „Arbeiten und Aufgaben unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade“ bereitzustellen [FAB, 4.1];
- eine Arbeit eignet sich dann als potenzieller Lerngegenstand, wenn sie für den Mitarbeiter im Prinzip ausführbar ist und gleichzeitig gewisse Schwierigkeiten für ihn beinhaltet; der Teilnehmer soll deshalb in der Lage sein, „Arbeiten im Hinblick auf das Anforderungsniveau und den Schwierigkeitsgrad“ zu beurteilen und zu verändern [FAB, 4.1].
- potenzielle Lerngegenstände lassen sich aus der Prozessdimension der Arbeit gewinnen; geprüft werden kann deshalb das „Gestalten lernförderlicher ... Arbeitsabläufe“ [FAB, 6.3];

Nach der Prüfungsverordnung sollen die behinderten Mitarbeiter befähigt werden, „Arbeit als wichtiges Mittel der eigenen Entwicklung zu erfahren“ [FAB, 5.1]. Als nützlich erscheint hier vor allem, dass in der Verordnung die „Arbeitsabläufe“ in der Werkstatt als potenzielle Lerngegenstände aufgefasst werden [FAB, 6.3]. Damit wird der Fokus auf den Prozesscharakter der Arbeit gelegt. Der Lerngegenstand wird hier nicht mehr mit dem einzelnen Arbeitsgegenstand identifiziert, was den Rahmen der potenziellen Lerngegenstände weitet. Lerngegenstände ergeben sich ja nicht nur beispielsweise aus der manuellen Bearbeitung von stofflichen Werkstücken, sondern aus dem gesamten Komplex der Tätigkeiten, die Teil der Arbeit sind. Damit kann zum Beispiel auch die Kooperation und Kommunikation des Mitarbeiters mit Kollegen oder Kunden als Lerngegenstand konzeptionell berücksichtigt werden.

Es entspricht einer umfassenden Sicht auf die berufliche Tätigkeit der behinderten Personen, wenn man auch ihre betriebliche Interessenvertretung als potenziellen Lerngegenstand behandelt; dazu zählt beispielsweise die Aufgabe, die Vorschriften der Mitwirkungsverordnung in verständlicher Weise darzustellen [s. Trunk 2003 c]. Die FAB-Prüfungsverordnung hebt diesen Themenbereich zwar nicht heraus, sieht aber als Prüfungsgegenstand generell die „Rechte und Pflichten der behinderten Menschen“ vor [FAB, 8.1].

Leitfragen zur fallbezogenen Reflexion für die schriftliche Hausarbeit im Rahmen der FAB-Prüfung können sein:

- Mit welchen Sachen, Vorgängen, Informationen und Verhältnissen ist die behinderte Person in ihrer Arbeit befasst?
- Inwiefern bildet die Arbeit der Person einen Zusammenhang von übergeordneter Aufgabe, komplexen Tätigkeiten und einzelnen Handlungen oder Operationen?
- Wie ist der Zusammenhang von Kopfarbeit, Handarbeit und Technik?
- Welche Möglichkeiten der Arbeitserweiterung, -bereicherung und des Arbeitswechsels birgt die Tätigkeit?
- Inwieweit ist die Tätigkeit komplex beziehungsweise kompliziert?
- Welche Risiken sind mit der Tätigkeit verbunden, und welches Niveau der Verantwortung erfordert sie?
- Inwiefern können die Personen von den objektiven Arbeitsbelastungen in unterschiedlicher Weise beansprucht werden?

- Welche Lernanlässe kann die Tätigkeit beinhalten, und inwieweit kann sie Lernhandlungen Raum geben?
- Welche Seite des potenziellen Lerngegenstands steht im Mittelpunkt der individuellen Tätigkeit?
- Welche Forderungen an die Fähigkeiten der Person erwachsen aus den Elementen und Zusammenhängen der Arbeit?
- Inwieweit sind die Elemente und Zusammenhänge der Arbeit erkannt und dokumentiert?
- Wie steht die Werkstatt zu der Anforderung, die Arbeit als Lerngegenstand transparent zu machen?

Prüfungsaufgaben für die schriftliche Aufsichtsarbeit können sein:

- Erläutern Sie, inwiefern es eine Voraussetzung für das Lernen ist, dass die Lerngegenstände für den Lernenden praktisch verfügbar sind.
- Stellen Sie dar, wie der Gruppenleiter dazu beitragen kann, dass die Inhalte der Lerngegenstände für die behinderten Mitarbeiter transparent sind.

2.1.1.3 Zusammenfassung

Die historischen Kulturleistungen der Menschheit bilden den Träger der Humanität; im Rahmen der gesellschaftlichen Lebensgewinnung als der universalen Menschheitsaufgabe finden die Individuen im sozialen Erbe ihre potenziellen Lerngegenstände. Mit ihrer Vergegenständlichung von sozialen Bedeutungen ist die gesellschaftliche Arbeit jedem individuellen Lernprozess vorgelagert. Der produzierte Gegenstand stellt jeweils das Scharnier in der Dialektik von Vergegenständlichung und Aneignung dar; er ist Ergebnis der Produktion und Ausgangspunkt von Lernprozessen. Die Möglichkeit eines individuellen Lernprozesses setzt den Lerngegenstand voraus, sein Dasein und seine Verfügbarkeit.

Potenzielle Lerngegenstände ergeben sich aus der beruflichen Aufgabe, die ein Mitarbeiter übernimmt. In Organisationen sollen Informationen über die Arbeit in nützliches Wissen umwandelt werden. Zur Qualitätsentwicklung trägt vor allem bei, dass man sich ein Bewusstsein davon verschafft, inwieweit die Arbeitsprozesse erkannt und dargestellt sind.

Der Begriff des Lerngegenstands steht für die menschliche Welt in ihrer Gesamtheit, mit der sich die Person auseinandersetzen muss, um ihre Handlungsfähigkeit zu entwickeln; damit repräsentiert der Lerngegenstand den sozialen Inhalt des individuellen Lernens. Von besonderer Bedeutung für eine subjektorientierte Lernförderung ist hier die Konkretisierung der potenziellen Lerngegenstände in Form der persönlichen Aufgabe.

2.1.1.4 Fazit

In der Werkstatt soll die wertschöpfende Arbeit im Mittelpunkt des Geschehens stehen; sie ermöglicht gleichermaßen eine praktische und eine lernende Begegnung mit den potenziellen Lerngegenständen. Unter dem Aspekt des "Lerngegenstands" ergibt sich folgender Befund:

- Konkordant mit der subjektorientierten Position ist vor allem der grundsätzliche Bezug der Förderaktivität in der Behindertenhilfe auf die Umwelt der Person;
- konkordant ist ebenso die Position, nach der die wertschöpfende Arbeit in der Werkstatt als das zentrale Medium der Förderung zu behandeln ist;
- als kompatibel ist die Forderung des Qualitätsmanagements zu bewerten, nach der die Schulung als ein unterstützender Prozess aufzufassen ist, der auf einen Realisierungsprozess bezogen ist und mit ihm verknüpft sein soll;
- Ambivalenzen zeigen sich etwa in den Kundenforderungen der Arbeitsagentur, die den Arbeitsbezug von Bildungsmaßnahmen nur abstrakt vorsehen, und die sich nicht darauf festlegen, dass die konkrete Arbeitsaufgabe der jeweiligen Person als potenzieller Lerngegenstand behandelt werden soll;
- Divergenzen zeigen sich in der Praxis, wenn etwa das Qualitätsmanagement formalistisch gehandhabt wird, und wenn seine Dokumente die Inhaltlichkeit der Lerngegenstände ungenügend abbilden.

Die ermittelten Konkordanzen und Kompatibilitäten sind von wesentlicher Bedeutung; die ermittelten Ambivalenzen und Divergenzen ergeben sich auf Grund von Abweichungen in der Praxis. Angesichts dessen

kann festgestellt werden, dass die subjekttheoretische Kategorie des Lerngegenstands für die Konzeption von Lerndienstleistungen in der Werkstatt für Behinderte geeignet ist. Zu den einschlägigen Forderungen und Empfehlungen für die Werkstätten steht der subjektorientierte Ansatz hier im Verhältnis einer weitgehenden Übereinstimmung; sie lässt sich als wesentliches prozessbezogenes Qualitätsmerkmal ausdrücken: Die Werkstatt wirkt darauf hin, dass die Mitarbeiter über die potenziellen Lerngegenstände der Arbeit und deren Inhalte verfügen können.

2.1.2 Das Lernsubjekt als Träger der Lernaktivität

Allgemein wird unter einem individuellen „Subjekt“ das denkende, seiner selbst bewusste Ich als letzte Einheit seiner Akte verstanden [Meyer 1981]. Die Funktion des Subjekts als Träger seiner Tätigkeit ist auch im Ursprung des Wortes enthalten: „Subjekt“ geht auf das lateinische „subicere“ zurück, das so viel bedeutet wie „unter etwas legen“; in diesem Sinn ist das Subjekt „das zugrunde Liegende“ [ebd.]. Die subjektorientierte Lerntheorie geht davon aus, dass der Lernende selbst das Subjekt des Lernens ist, also jenes menschliche Individuum, dessen Fähigkeiten durch seine eigene Lernaktivität erweitert werden; in diesem Sinn wird von „Lernsubjekt“ gesprochen. Es ist zu fragen, ob der Begriff des Lernsubjekts als konzeptionelle Kategorie für die andragogische Tätigkeit in der Werkstatt für Behinderte relevant ist.

2.1.2.1 Grundpositionen subjektorientierter Lernunterstützung

Nicht nur die Kritische Psychologie im Allgemeinen, sondern auch ihre Lerntheorie stellt das Subjekt in den Mittelpunkt. Als Subjekt gilt hier derjenige, von dem eine absichtsvolle Lernhandlung ausgeht. Subjekt zu sein bedeutet zunächst, dass der „Aktivitätsursprung“ [Holzkamp 1993, 385] bei der jeweiligen Person liegt. Zwar handelt der Mensch unter vorgefundenen Bedingungen, aber es bleibt immer seine Sache darüber zu entscheiden, was er tut und was er lässt. Wenn der einzelne Mensch grundsätzlich das Subjekt seiner eigenen Aktivität ist, dann gilt das für seine gesamte Tätigkeit und somit auch für das Lernen. Jede wirkliche Lernaktivität eines Menschen geht deshalb von ihm selbst aus. Der Lernende ist der Ursprung und der Träger seiner Lernhandlungen. Markard stellt dazu kategorisch fest, Lernen könne immer nur „das Lernen des Subjekts“ sein, ganz gleich, in welchen „sozialen Zusammenhängen ... und mit welchen Arbeitsteilungen“ es sich abspielt [2009, 262].

In wissenschaftlicher Hinsicht geht die Kritische Psychologie mit ihrem subjektorientierten Ansatz über die traditionellen Richtungen der Psychologie hinaus, in denen Wissenschaft immer vom äußeren Beobachterstandpunkt eines unbeteiligten Dritten stattfinden soll, und wo psychologische Forschung mit der Aufgabe gleichgesetzt wird, Zusammenhänge „zwischen fremd gesetzten Bedingungen und dadurch hervorgerufenen Verhaltens- oder Erlebnisweisen“ [1993, 13] zu beschreiben. Vor diesem Hintergrund hält es Holzkamp grundsätzlich für unangemessen, wenn man versucht darzustellen, dass Lerneffekte beim Lernenden durch Einwirkungen der Lehre hervorgebracht werden. Holzkamp kritisiert diese Vorstellung bereits im psychologischen Ansatz; er stellt hier in Rechnung, dass der einzelne Mensch über sein Tun und Lassen immer selbst entscheidet, und dass er mithin auch Herr über seine Lernhandlungen ist. Die spezifische Subjekteigenschaft des Menschen ist „unreduzierbar und uneliminierbar“ [1983, 355].

Es entspricht seiner wissenschaftlichen Grundauffassung, wenn Holzkamp den Lernenden nicht als ein Objekt der Lehre behandelt, sondern als das Subjekt seines Lernens. Wie jedwede Aktivität, so muss auch das Lernen durch das Nadelöhr des jeweiligen Individuums und seiner Sicht der Dinge. Holzkamp ist der Auffassung, dass ein Lernen in Wirklichkeit nur zustande kommt, „wenn das Lernsubjekt selbst entsprechende Gründe dafür hat“ [1996]. Ob der Einzelne den Zusammenhang von Interesse, Handeln und Lernen sinnvoll realisiert, das hängt davon ab, inwieweit er Einsicht in die Notwendigkeit dieses Zusammenhangs nehmen kann. Das Lernen wird bei Holzkamp jedenfalls als „vernünftige Konsequenz“ aus Handlungsgründen begriffen, die sich aus der Interessenlage des jeweiligen Menschen ergeben [1993, 29]. Vorweg fasst die individuellen Fähigkeiten als interne Handlungsbedingungen der Person auf. Er stellt grundsätzlich fest, dass man „Personen und ihre Handlungsbedingungen nicht (von außen her) entwickeln“ kann. Wirkliche Persönlichkeitsentwicklung könne deshalb nur Selbstentwicklung sein [1990, 180]. Die entsprechenden Lernprozesse seien „nicht nur interne von außen bestimmte Vorgänge. Sie sind Selbstgestaltungen auf der Grundlage der ... objektiven Handlungsbedingungen“ [ebd., 184].

Die pädagogischen Institutionen tun sich traditionell schwer damit zu erkennen und zu respektieren, dass der Lernende die Hauptperson seiner Lerntätigkeit ist. Holzkamp analysiert das ausführlich anhand der Schule als dem Prototyp der pädagogischen Institution. Nach Holzkamp traut die Schule den Schülern nicht wirklich zu, dass sie bereit wären, auf der Grundlage eigener Interessen und Motive zu lernen, und dass sie fähig wären, die Lerngegenstände selbst zu wählen, die für sie von Bedeutung wären. Deshalb überträgt man den Schülern gar nicht erst die Regie ihres Lernens. Stattdessen werde der Lehrer als Herr

des Geschehens eingesetzt. Mit dem Lehrplan im Rücken wirke er als Ersatz-Subjekt. An die Stelle des individuellen Selbstlernens tritt der Unterricht im Klassenverband; durch die Lehre wird den Schülern das Was und Wie ihres Lernens vorgeschrieben. Eine ganze Reihe von abgestuften Zwangsmitteln soll sicherstellen, dass die Schüler den Vorgaben der Schule folgen. Mit dieser Schuldisziplin wird so getan, als ob es faktisch möglich wäre, die Schüler ihrer Subjekt-Eigenschaft zu entheben und ihr Lernen unter die Regie einer Institution zu stellen. Holzkamp spricht hier von einer „Subjektverleugnung“, nach der man nicht zur Kenntnis nimmt, dass nur der Schüler selbst das Subjekt seiner Lernaktivität sein kann, und dass er es auch dann bleibt, wenn man glaubt, ihn als bloßes „Objekt fremder Einwirkung“ behandeln zu können [ebd., 385].

Welche Kenntnisse und Fähigkeiten Schüler wirklich brauchen, und welche sie nicht brauchen, was sie lernen wollen, und was sie nicht interessiert, dies werde durch die Zwänge der Schule überlagert und verdeckt. Damit ist die Schule kein Ort demokratischer Transparenz, denn sie verhindert systematisch, dass die Interessen, Bedürfnisse und Probleme der Schüler öffentlich werden und so das Lerngeschehen inhaltlich ausrichten könnten. Durch die Schuldisziplin wird aber der „Subjektstandpunkt der Lernenden nicht abgeschafft, sondern lediglich überdeckt und insofern ‚entöffentlicht‘“ [ebd., 386]. Die „verdrängte Subjektivität“ [ebd.] wirkt untergründig weiter. Da die Schüler ihr Handeln in der Schule nicht offiziell bestimmen können, bleibt ihnen nur die Möglichkeit, ihre Absichten inoffiziell zur Geltung zu bringen. Allerdings haben die Schüler hier kaum die Gelegenheit, wirklich etwas für sich zu tun, denn ihre inoffiziellen Handlungsmöglichkeiten brauchen sie vor allem, um dem Druck der Schule zu begegnen und ihr psychisches Überleben zu sichern. Bei Schülern allgemein verbreitet ist die Neigung, Nebenbeschäftigungen mit Unterhaltungsscharakter nachzugehen, um der schulischen Langeweile zu entkommen. Regelmäßig sind auch Manöver des Ausweichens vor dem Leistungsdruck oder der Täuschung anzutreffen. Gegenüber der Schule und ihren Repräsentanten kommt es in höheren Klassen auch zu organisierten Formen der Aggression, die von Schülern als Gegenwehr verstanden wird. Wenn man solche Reaktionen auch als destruktiv und selbstschädigend bewerten muss, so stehen sie doch dafür, dass hier in Wirklichkeit Subjekte am Werk sind.

Ähnliche Verhältnisse der "Entöffentlichung" sind auch in der Arbeitswelt vorzufinden. Das trifft etwa zu, wenn ein Unternehmen den Konflikten keinen Raum gibt, die zwischen den Personen und Gruppen entstehen. Statt einer offenen Auseinandersetzung findet man dann eine trügerische Ruhe oder die allgemein bekannten Grabenkämpfe vor, und an die Stelle ausgehandelter Vereinbarungen treten Regularien von Seiten der obersten Leitung. Die inoffiziellen Strukturen der Organisation entfernen sich dann von den offiziellen und gewinnen tendenziell die Oberhand. Zugrunde liegt hier eine Haltung, die den Mitarbeiter nicht als Subjekt, sondern als bloßen Träger einer Rolle auffasst.

In der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung wird die Problematik des Lernsubjekts eingehend reflektiert. Gerhard Zimmer sieht für eine subjektorientierte Erwachsenenbildung große Schwierigkeiten, die strukturell bedingt sind: „Bildung als Leistung des Subjekts ist das einleuchtend Einfache, das so schwer zu machen ist - nicht zuletzt auch deswegen, weil es mächtige Gegenkräfte gibt, die Individuen als Arbeitskräfte und Staatsbürger haben wollen, die in vorgegebener Weise funktionieren“ [1998, 131]. Zimmer analysiert die Situation des Subjekts in kapitalistischen Herrschaftsverhältnissen. Das Subjekt sei hier für die Herrschenden einerseits verfügbar, soweit es die Verhältnisse nicht zur Kenntnis nimmt oder sie umdeutet, um Konsequenzen zu vermeiden, die zu einer Selbstschädigung führen würden. Andererseits sei das Subjekt aber unverfügbar, soweit es nämlich das Intentionalitätszentrum seines Handelns und Lernens ist; darauf gestützt könne es „Verhältnisse aufdecken, Perspektiven erkennen und somit neue Handlungskompetenzen“ erwerben, die auch geeignet sind, gesellschaftliche Veränderungen herbeizuführen [2004 a, 57]. Die philosophisch-psychologische Position vom unverfügbaren Subjekt stellt hier eine Begründung für einen historischen Optimismus dar.

In prägnanter Weise bezieht Peter Faulstich Stellung zu Gunsten einer Subjektorientierung in der Bildungsarbeit: „Lernen kann man immer nur selbst“ [2003, 206]. Das Lernen ist nur als Eigenleistung des Subjekts denkbar. Das bezieht sich nicht nur auf den Umstand, dass jede auch nur punktuelle Aneignung notwendigerweise die innere Aktivität einer Person sein muss; die Selbsttätigkeit wird vielmehr als übergreifendes Prinzip des Lernens verstanden. So sieht Faulstich in der „Unterstützung selbstgesteuerten Lernens“ auch den wichtigsten Ansatz für die Methodendiskussion [1998 a, 134]. Der Grad der Selbststeuerung bemisst

sich nach dem „Ausmaß, in dem die Individuen Initiative, Organisation und Kontrolle für ihr eigenes Lernen haben“ [ebd., 144]. Neben der Auswahl von Inhalten und Zielen betreffe das auch die Wahl der Methoden, der Lernzeiten und Lernorte.

Mit Blick auf die Lernunterstützung gibt Stephan Dietrich zu bedenken [2002, 121 f], dass die Klientel der institutionalisierten Erwachsenenbildung die Fähigkeit zum autodidaktischen Lernen in der Regel noch nicht besitzt. Vor diesem Hintergrund sieht er vielfältige Anforderungen für die andragogischen Institutionen. Sie hätten selbstgesteuertes Lernen anzuregen und Supportangebote für ein punktgenaues Lernen bereitzustellen. Dietrich setzt voraus, dass sich nicht nur die Lernenden, sondern auch die andragogischen Institutionen auf das selbstgesteuerte Lernen erst einstellen müssen: "Bevor Institutionen selbstgesteuertes Lernen an ihre Klientel herantragen, ist innerinstitutionell eine Klärung vorzunehmen, wieweit 'Selbststeuerung der Lernenden' mit den Zielen sowie den organisatorischen Voraussetzungen in der Institution korrespondiert" [ebd., 133]. Es ergäben sich bedeutsame Lernmöglichkeiten, wenn die Institution hier zu einem neuen Selbstverständnis findet; sie sollte hinter dem Ansatz der Selbststeuerung stehen, die Verunsicherungen zulassen, die dabei eintreten und deren Reflexion sicherstellen. Einen ähnlichen Vorlauf hält Dietrich hinsichtlich der Lernenden für geboten: "Wenn Dritte anstreben, dass Lernende selbstgesteuert lernen, ist es unerlässlich, die Lernenden für dieses Vorhaben zu gewinnen" [ebd., 130]. Im Prinzip sei es die Aufgabe der Institution, die Rahmenbedingungen für selbstgesteuerte Aneignungen zu schaffen. Die Rahmenbedingungen, von denen Dietrich spricht, erschöpfen sich nicht in den äußeren Gegebenheiten des Lernorts, sondern sie sind bezogen auf die Lerntätigkeit als solche zu denken. Es geht um eine umfassende und aktive "Prozessbegleitung" [ebd., 130]. Durch "sorgfältige didaktische und methodische Planung" soll selbstgesteuertes Lernen ermöglicht und gefördert werden [ebd., 126]. Als Aufgaben hebt Dietrich die Vermittlung zwischen Inhalten, Medien und Personen hervor sowie die fachliche und personenbezogene Beratung. Darüber hinaus sei es auch Aufgabe der Institution, die Vernetzung von Lernenden zu ermöglichen und Selbstlerninitiativen von Lernenden unterstützen [s.a. 2.3.3, 2.3.4].

Nun kann es vorkommen, dass die Lernenden von sich aus den Übergang zu einem tendenziell selbstgesteuerten Lernen finden. So kommentiert Faulstich den Fall eines Chemikers in Ostdeutschland, der arbeitslos geworden war, und der von der Arbeitsverwaltung verpflichtet worden ist, sich an einer Umschulung zum Umweltberater zu beteiligen [2002 b, 56 f]. Als Dozent der Maßnahme war eine Person aus Westdeutschland eingesetzt, deren Fachkompetenz zu wünschen übrig ließ, und die zu Wochenbeginn häufig mit Verspätung im Lehrgang erschien. Nachdem sie dies mehrfach hingenommen hatten, haben die Teilnehmer ihren Lehrgang schließlich selbst in die Hand genommen, Gruppen gebildet und den anstehenden Stoff nach eigener Planung und mit eigenen Mitteln durchgearbeitet, um sich auf die entsprechende Prüfung vorzubereiten. Faulstich bewertet diesen Vorgang differenziert: "Die Lerngruppe entwickelt einen Prozess 'selbstbestimmten Lernens' in einem fremdbestimmten Kontext. Während Ziele und Inhalte der 'Maßnahme' nicht in Frage gestellt werden, erfinden sie Lernstrategien, verändern die Lernorganisation und greifen unterschiedliche Methoden und Medien auf" [ebd., 59]. Sicher kann man hier noch nicht von einem vollwertigen, selbstgestalteten Lernen sprechen, das sich im Einklang mit der Interessenlage des Lernenden befindet. So kann nicht übersehen werden, dass der Chemiker nach seiner Umschulung arbeitslos blieb, wie berichtet wird, so dass es als zweifelhaft gelten muss, ob es seiner realen Situation entsprochen hat, sich zum Umweltberater zu qualifizieren und seine Lernbemühungen auf diese Maßnahme zu beschränken. Aber in dem "fremdbestimmten Kontext" der Umschulung hat sich jedenfalls die Subjektivität der Teilnehmer deutlich zu Wort gemeldet, was wohl dazu beigetragen hat, dass die Prüfungsergebnisse als Lernerfolge überdurchschnittlich gewesen seien.

Sabine Seidel geht davon aus, dass der Wandel in der Erwerbsarbeit nicht allein mit technischen Änderungen einhergeht, sondern dass er auch systemische Veränderungen nach sich zieht. Als Dimensionen in der Anforderungskomplexität der Arbeit unterscheidet Seidel sachliche und soziale Anforderungen, denen auf der Seite der beruflichen Handlungsfähigkeit die Sach- und die Sozialkompetenz gegenüberstehen. Es bestehe weithin Einigkeit darüber, dass "im heutigen Erwerbsleben ganz besonders fachübergreifende Qualifikationen wie soziale und methodische Kompetenzen ... gefragt sind" [2002, 194]. Zu diesen Kompetenzen zähle auch die Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen; sie ergebe sich nicht spontan, könne aber "in organisierten Lernprozessen mit professioneller Unterstützung mitgelernt und erfahren werden" [ebd., 195]. Dazu eignen sich vor allem solche Lernarrangements wie die Projektarbeit und das Lernen im Team, da sie einen Bezug zur Praxis und die Möglichkeit zu aktiver Beteiligung bieten. In solchen Lernprojekten

"werden fest umrissene Aufgabenstellungen, die aus der Sicht der Lernenden zunächst komplex erscheinen, vollständig von Auszubildenden" bearbeitet [ebd., 206]. Die lernende Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand könne durch eine Fünf-Phasen-Methode begünstigt werden, die außer der eigentlichen Durchführung einer Arbeit auch Tätigkeiten im Vorfeld vorsieht, nämlich die Information und die Planung, sowie die entsprechende Tätigkeit im Nachgang, nämlich das Kontrollieren und die Nachbereitung. Seidel empfiehlt den Ausbildern die Probleme zuzulassen, die sich in diesem Prozess ergeben, da sie zu Fragen führen, deren Beantwortung dann lernrelevant ist. In der Nachbereitung kann das Gelernte festgestellt und gesichert werden. Die Selbstbestimmtheit des Lernens konzentriert sich bei diesem Vorgehen darauf, dass die Lernenden ihre Lernziele und die Richtung ihres Lernens tatsächlich selbst bestimmen. Dies ist auch in motivationaler Hinsicht eine hohe Anforderung. Letztlich verlange die gestiegene Bedeutung des Einzelnen im Arbeitsprozess "die Identifikation mit der Arbeit und dem Unternehmen" [ebd., 193].

2.1.2.2 Positionen zur Lernförderung in den Werkstätten für Behinderte

Zum Auftrag der Werkstätten für Behinderte gehört der Respekt für den Subjekt-Charakter des Einzelnen. Ausgehend vom Grundkonzept der Funktionalen Gesundheit reklamiert Daniel Oberholzer eine "Subjektorientierung" in der Behindertenhilfe [2009, 51]. Das menschliche Individuum entwickle sich "in aktiver Auseinandersetzung mit sich und seiner ... Umwelt" [ebd., 19]. Auch die behinderten Personen sollen sich als "eigenständige, aktive und selbstbestimmte" Persönlichkeiten erkennen können [ebd. 45]; ihnen soll "möglichst viel Mitverantwortung übertragen" werden [ebd., 43]. Die Personen sollen Gelegenheit erhalten, "sich mit der Zeit immer kompetenter mit sich und ihren Lebenssituationen" auseinanderzusetzen [ebd., 47]. Diese "Selbstbefähigung (Empowerment) der betreffenden Personen" sei zu respektieren, anzuregen und zu unterstützen [ebd., 51]. Es gehe zentral um den Erhalt und die Verbesserung der "Selbstverantwortung", der "Selbstleitung" und der "Selbstständigkeit" [ebd., 56].

Auch das Sozialgesetzbuch schreibt vor, dass die Selbstbestimmung der behinderten Personen zu fördern ist [SGB 9, 9.3]. Kossens begründet das mit der Subjekteigenschaft des Lernenden: "Der Anspruch auf die Berücksichtigung berechtigter Wünsche entspricht dem Paradigmenwechsel in der Rehabilitation, die den behinderten Menschen nicht länger als Objekt der Fürsorge, sondern als mitgestaltendes Subjekt des Rehabilitationsgeschehens versteht" [2002, 145]. Mit Blick auf die Werkstätten für Behinderte stellt Gerd Grampp grundsätzlich fest: „Die Leitidee für das ... arbeitspädagogische Handeln ist Selbstbestimmung ..., denn der Mensch wird als ... sich selbst steuerndes Subjekt und nicht als ... fremdgesteuertes Objekt“ aufgefasst [1997, 30].

Die Frage der Selbstbestimmung wird häufig mit dem Begriff der Würde verbunden. „Menschen haben eine Würde“, stellen die Leitlinien zur beruflichen Bildung fest, die von der Bundesarbeitsgemeinschaft der Werkstätten für behinderte Menschen herausgegeben worden sind [BAG 2002, 8]. Im allgemeinen Sprachgebrauch wird der Begriff der Würde oft negativ bestimmt; Würde bedeutet danach, dass man den Menschen nicht als Objekt behandeln darf. Dementsprechend heißt es in einem Kommentar zum Artikel 1 des Grundgesetzes: „Der Inhalt des Begriffs der Menschenwürde lässt sich am ehesten vom Verletzungsvorgang her bestimmen: Der Mensch darf keiner Behandlung ausgesetzt werden, die ihn zum bloßen Objekt degradiert ... und seine Subjektqualität prinzipiell in Frage stellt“ [Seifert 1991, 35]. Positiv ausgedrückt besteht die Würde des Menschen demnach in seiner Eigenart, ein Subjekt zu sein. Mit dem Begriff der Würde wird die spezifische Handlungsfähigkeit des Menschen zum Ausdruck gebracht. Der Mensch wird nicht durch äußere Bedingungen bestimmt, sondern er wirkt mit seinem Handeln auf seine Lebensbedingungen ein und schafft dabei nicht nur die soziale Welt, sondern auch seine Persönlichkeit. Mit der Menschenwürde wird anerkannt, dass der Mensch Schöpfer seiner selbst ist. Nun besteht dieser Vorgang der Selbsterschaffung beim einzelnen Menschen aus der Gesamtheit der Lernprozesse, die er vollzieht. Deshalb steht das Lernen in einem untrennbaren Zusammenhang mit der Würde und dem Subjekt-Charakter des Einzelnen. So sieht auch Bernward Jacobs die Subjekteigenschaft der behinderten Werkstattmitarbeiter im Zusammenhang mit der Entwicklung ihrer Fähigkeiten: Der Mitarbeiter "ist nicht Objekt seiner Eingliederung, sondern Subjekt. Er will etwas lernen" [1998, 26]

Die Würde des Menschen gilt nicht nur als oberster Verfassungsgrundsatz, sondern sie steht gedanklich auch über allen Regelungen der Sozialhilfe. So bestimmte schon das Bundessozialhilfegesetz: „Aufgabe der

Sozialhilfe ist es, dem Empfänger der Hilfe die Führung eines Lebens zu ermöglichen, das der Würde des Menschen entspricht“ [BSHG, 1.2]. Die Würde wird auch im Sinn der Subjekt-Qualität interpretiert, wenn das Sozialgesetzbuch 9 bestimmt: „Leistungen, Dienste und Einrichtungen lassen den Leistungsberechtigten möglichst viel Raum zu eigenverantwortlicher Gestaltung ihrer Lebensumstände“ [SGB 9, 9.3]. Das Prinzip der Selbststeuerung geht davon aus, dass der Ursprung der Lernaktivität in der Person liegt, die im Sinn der subjektorientierten Lerntheorie ein intentionales Zentrum darstellt. Die BAG der Werkstätten setzt sich in diesem Sinn für ein „selbstständiges Lernen“ ein [BAG 2002, 14]. In den Werkstätten ist hier immer mitzudenken, dass die behinderten Mitarbeiter vor allem Gelegenheit haben sollen, ihre Fähigkeit zu selbstgesteuertem Handeln zu erweitern, eben weil es sich um Personen handelt, die geistig oder psychisch behindert sind, bei denen also gerade die Fähigkeit zur Selbststeuerung eingeschränkt ist.

Im früheren Rahmenprogramm für das Eingangsverfahren und den Arbeitstrainingsbereich der Werkstatt wird die Subjektorientierung für das Lernen in der Werkstatt eindeutig gefordert: „Die Methoden der ... Bildungsmaßnahmen orientieren sich an dem Ziel, selbstgesteuerte Lernprozesse zu initiieren“ [BA 2010, 3.3.5]. In ihren aktuellen Kundenforderungen verlangt die Arbeitsagentur nur noch, dass man die behinderten Mitarbeiter anleitet, „ihr Leben eigenverantwortlich zu planen und zu führen“ [ebd., 3.3]. Das kann im Einklang mit dem Prinzip stehen, die behinderten Mitarbeiter als die Subjekte ihrer Fähigkeitsentwicklung zu behandeln. Es bleibt in diesem Papier jedoch offen, wie der Leistungsträger mit dem Umstand verfahren will, dass die Subjektfunktionen einer Person von Anderen zwar begünstigt, nicht aber produziert oder garantiert werden können. Die Lernunterstützung kann sich hier nicht auf den Modus der Anleitung beschränken, und wenn die Effekte geringer ausfallen, als dies von der Arbeitsagentur erwartet wird, dann kann man daraus jedenfalls nicht schließen, dass die entsprechende Unterstützungsleistung der Werkstatt ungenügend war.

Während sich in Programmatik und Praxis der Werkstätten durchaus eine Tendenz zur Subjektorientierung zeigt, verbleiben die entsprechenden Vorgaben der Sozialleistungsträger faktisch in der "Herstellungsperspektive" [Faulstich 2004 b, 80]: Sie fassen die Werkstatt im Prinzip als ihren Dienstleister auf, der bei den behinderten Personen auftragsgemäß bestimmte Qualifikationen herzustellen hat. So spricht das Fachkonzept der Arbeitsagentur zwar von der Eigenverantwortlichkeit der behinderten Mitarbeiter und erkennt damit ihre Subjektivität formell an [BA 2010, 3.3], aber die gesamte Anlage des Papiers lässt die behinderten Mitarbeiter eher als Objekte berufsbildnerischer Einkreisungen und Einwirkungen erscheinen. Als Teil des sozialpolitischen Mainstream will die Arbeitsagentur damit vor allem bewirken, dass die Werkstätten ihre Bildungsmaßnahmen im Sinn des Üblichen professionalisieren. Die Maßnahmen sollen an den "anerkannten Berufsausbildungen" ausgerichtet werden [ebd., 1.], um eine "Beschäftigungsperspektive für den allgemeinen Arbeitsmarkt" zu eröffnen [ebd., 5.1]. Dafür werden umfangreiche Vorgaben zu den Lerninhalten gemacht [ebd., 3.3], und die Werkstätten sollen ein "detailliertes Konzept zur Durchführung" der Maßnahmen vorlegen [ebd., 3.6], dessen Ausrichtung anerkannten Verfahren und "bewährten" Methoden entsprechen soll [ebd., 5.1]. Für alle Mitarbeiter besteht darüber hinaus eine Teilnahmepflicht, und sie unterliegen einer diesbezüglichen Kontrolle [ebd., 3.5]. Unter solchen Bedingungen würde sich die Subjektivität darauf beschränken, dass der behinderte Mitarbeiter quasi freiwillig das tut, was Andere ihm auftragen. Die so genannte Personenzentrierung der Hilfe [s. 2.2.5.2] bei gleichzeitiger Fremdbestimmung von Inhalt und Prozess der Maßnahme erfüllt den Tatbestand einer "Sei-spontan-Paradoxie", die Paul Watzlawick als eine objektive Verrücktheit beschrieben hat [1974, 86 f], und zu deren klassischem Erscheinungsfeld er auch die organisierte Pädagogik zählt [ebd., 94]. Für das Qualitätsmanagement in Einrichtungen für Personen mit psychischen Störungen stellt sich hier die Frage, ob es in fachlicher Absicht dazu beitragen will, solche Beziehungsmuster zu vermeiden, oder ob es sich von sachfremden Strategien in Dienst nehmen lässt.

Auch auf der konzeptionellen Ebene der Werkstattarbeit wird die Meinungsführerschaft bislang von Ansätzen beansprucht, die eindeutig nicht im Einklang mit einer subjektorientierten Herangehensweise stehen. So greift das „Methodisch-didaktische Handbuch für die berufliche Bildung in der Werkstatt“ auf ältere psychologische Theorien zurück [Brackhane 2003, 32 f], die zu einer zeitgemäßen Bildungsarbeit wenig beitragen können. Vorgestellt werden hier das „klassische Konditionieren“, das „instrumentelle Konditionieren“, das „Lernen durch Versuch und Irrtum“ sowie das „Lernen am Modell“.

Unter dem Aspekt der Subjektorientierung fällt als erstes auf, dass sich mit den genannten Theorien ein ungewöhntes Spektrum auftut. Normalerweise trifft man in der sozialen und sozialpädagogischen Arbeit etwa auf psychoanalytische, klientenzentrierte und systemische Ansätze oder auf die neueren subjektwissenschaftlichen Ansätze, wie sie im Rahmen der Kritischen Psychologie erarbeitet werden. Diese Theorien stehen in einer geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Tradition. Sie versuchen den Menschen als Subjekt aufzufassen und ihn bei seiner Entwicklung angemessen zu unterstützen. Im Unterschied zu den gebräuchlichen Theoriegrundlagen der Sozialarbeit haben Theorien wie das klassische oder instrumentelle Konditionieren einen naturwissenschaftlichen Charakter; ihre empirischen Befunde wurden zunächst in Tierversuchen gewonnen. Die Autoren des oben genannten Handbuchs sehen in diesem Umstand allerdings kein Problem und gehen auch nicht weiter darauf ein. Vielmehr unterstellt man eine Gleichartigkeit von menschlichem und tierischem Lernen. So schildern die Autoren zur Erläuterung des Prinzips „Lernen durch Versuch und Irrtum“ ein bekanntes Tierexperiment, bei dem eine Katze lernt, an einer Schlaufe zu ziehen, um den Käfig zu öffnen, in dem sie eingesperrt ist. Im direkten Anschluss an diese Schilderung wird ausgeführt: „Der Verlauf belegt, dass das Lernen von manchen Fähigkeiten oder Fertigkeiten ein langsamer Prozess ist, bei dem durch permanentes Üben die korrekte Reaktion irgendwann ‚sitzt‘ und nicht mehr dem Versuch und Irrtum überlassen bleibt“ [ebd., 33]. Das Lernen der Katze wird hier ohne Umstände als ein Fall des Lernens im Allgemeinen aufgefasst. Im Prinzip schließt man also direkt vom tierischen auf das menschliche Lernen.

Gelegentlich seiner Reinterpretation der vorfindlichen Lerntheorien hat Holzkamp dargestellt, inwiefern die Stimulus-Response-Lernkonzepte davon ausgehen, dass die Gesetze des Lernens universell-organismischer Natur sind, und dass ihre Nachweise durch Tierversuche deshalb auch für den Menschen gelten [1993, 41 f]. Diese Auffassung werde aber mittlerweile durch die Annahme artspezifischer Lernmechanismen in Frage gestellt. So haben Beobachtungen ergeben, dass Verhaltensänderungen von Tieren, die per Konditionierung erlangt worden waren, mit der Zeit durch artspezifische Verhaltensweisen überlagert und verdrängt werden. Die tierexperimentelle Fundierung menschlicher Lernforschung sei vor allem mit dem Aufkommen der Kognitiven Psychologie als humanpsychologischer Alternative zur SR-Psychologie zweifelhaft geworden. Der Grundauffassung, nach der Lerneffekte universellen Konditionierungsgesetzen unterlägen, stehe der Befund gegenüber, nach dem solche Effekte beim Menschen nur auftreten, wenn die Versuchsperson weiß, welche ihrer Reaktionen oder Verhaltensweisen im Experiment "verstärkt" werden sollen. Vor diesem Hintergrund könne angenommen werden, dass es sich bei Entsprechungen tier- und humanexperimenteller Befunde um oberflächliche Ähnlichkeiten von Lernprozessen verschiedener Art handelt. Es sei demnach zu fragen, unter welchen Prämissen und mit welchen Gründen Individuen in einer Weise lernen, die in der Außenperspektive als Konditionierung erscheint.

In psychologischer Hinsicht ist am Reiz-Reaktions-Ansatz vor allem bedenklich, dass er das menschliche Individuum eben als ein Objekt behandelt, das äußeren Reizen ausgesetzt ist, und dessen Aktivität als bloße Reaktion auf diese Reize aufzufassen sei. Für eine Pflanze würde dieses Reiz-Reaktions-Schema in gewissem Sinn zutreffen; wenn eine Pflanze in jene Richtung wächst, aus der das Licht kommt, dann reagiert sie fototropisch auf die äußere Einwirkung des Lichts. Für diese Aktivität braucht die Pflanze keinerlei Einsicht und keinen willentlichen Entschluss. Die Pflanze muss auch nicht erst lernen, in welche Richtung sie wachsen muss, sondern das Wachstum geschieht einfach, denn es handelt sich hier um einen natürlichen Zusammenhang, der quasi automatisch abläuft. Wissenschaftlich lässt sich ein solcher Zusammenhang recht eindeutig klären; bei einem bestimmten Einfall und einer bestimmten Intensität des Lichts wird die Reaktion der Pflanze stets die gleiche sein, sodass man sie auch vorhersagen kann. Die Pflanze verhält sich unter gleichen Bedingungen im Wesentlichen gleich. Ihre Aktivität ist nicht die Aktivität eines Subjekts, wenngleich sie als lebender Organismus durchaus eine "bestimmte Tätigkeit vollziehen" muss, um "eine Einwirkung widerzuspiegeln", und auch die äußeren Bedingungen von Licht und "genügend Kohlendioxid in der Luft" nur über innere Bedingungen der Pflanze wirken, etwa einem normalen "Gehalt an Chlorophyll" in der Pflanze [Leontjew 1973, 43].

Es besteht nun die Vorstellung, dass auch das Lernen mit dem Schema von Reiz und Reaktion angemessen zu erfassen sei. An die Stelle eines naturgesetzlichen, automatischen Zusammenhangs zwischen Reiz und Reaktion soll hier die Konditionierung treten, die als Lernmechanismus den Zusammenhang von Reiz und Reaktion herstellt. So kann ein Hund darauf abgerichtet werden, dass er etwas zu fressen bekommt, wenn ein bestimmtes Signal ertönt, etwa ein Pfiff seines Herrn; seine Reaktion auf den Pfiff wird mit der Zeit da-

rin bestehen, dass er angelaufen kommt, um sein Fressen in Empfang zu nehmen. Vertreter der Kritischen Psychologie haben sich schon früh mit der Verhaltenskonzeption des Behaviorismus auseinandergesetzt und beispielsweise kritisiert, dass sich das Lernen hier "nicht auf den Prozess des Erwerbs neuer Verhaltensweisen" bezieht, "sondern auf die Zuordnung 'irgendwie' erworbener oder angeborener Reaktionen zu bestimmten Reizgegebenheiten" [Gleiss 1975, 445]. Dabei erkennt die Kritische Psychologie durchaus an, dass es im Tierreich einen Lernmechanismus im Sinn des Reiz-Reaktions-Musters gibt; sie wendet sich aber gegen den Versuch, dieses Muster auf das menschliche Lernen zu übertragen. Das Reiz-Reaktions-Lernen sei genetisch früher als das Bedeutungslernen, das für den Menschen wesentlich ist [Markard 2009, 102]. Die Alternativen der Kritischen Psychologie zum reizgesteuerten "Verhalten" sind das menschliche "Handeln" und die menschliche "Handlungsfähigkeit" [ebd., 104].

Um seine Tätigkeit zu steuern, bezieht sich ein Mensch nicht primär auf die Erfolge oder Misserfolge einzelner Handlungen, wie das bei Belohnungen und Bekräftigungen der Fall wäre oder beim so genannten Lernen durch Versuch und Irrtum. Vielmehr orientiert sich der Mensch vor allem an seiner übergeordneten Zwecksetzung, die er in seinem Handeln geistig vorwegnimmt. Nur deshalb ist es zum Beispiel möglich, dass sich eine Person trotz Misserfolgen nicht darin beirren lässt, ein Projekt zu verfolgen, von dessen Sinn sie überzeugt ist. Es sei dahingestellt, inwieweit das Schema von Reiz und Reaktion geeignet ist, das Verhalten von Tieren zu erklären oder zu beeinflussen; die Übertragung dieses Schemas auf den Menschen ist jedenfalls unangemessen, da sich der Mensch seine vermeintlichen Reize selbst setzt. Als Bild dafür mag der allgemein bekannte Knoten dienen, "den man in ein Taschentuch macht, um sich später an etwas zu erinnern" [Zander 2012 b]; die spätere Wirkung des Knotens mag als Reiz interpretiert werden, aber entscheidend ist hier, dass es der Rezipient der Knoten-Botschaft selbst war, der den Knoten geknüpft hat, und zwar in Vorwegnahme einer künftigen Situation, und der damit sein Verhalten selbst steuert, wenn auch indirekt.

Das Bild vom Taschentuch-Knoten steht auch dafür, dass die Welt für den Menschen nicht aus isolierten Einzelereignissen besteht, auf die man jeweils ebenso einzeln reagiert, sondern dass hier übergreifende Zusammenhänge eine Rolle spielen. Das gilt in spezieller Weise für die Welt des Menschen, denn sie stellt ein künstliches Milieu dar, das von Menschen geschaffen wurde. Die Zusammenhänge dieser Welt sind an sich bekannt, und man kann sich über sie informieren. Daher gewinnt die menschliche Orientierung gegenüber der tierischen „ein neues Moment im Sinne bewusster Aktivität“ [Holzkamp 1973, 156]. Der Mensch „verhält“ sich nicht, sondern er handelt. Diese Einsicht ist in der Arbeit mit behinderten Personen von erstrangiger Bedeutung. Manfred Vorweg stellt die These auf, dass eine Person das menschliche Niveau der Aktivität unterschreitet und gerade dann psychisch krank wird, wenn ihr kein Objektbezug möglich ist, und wenn ihr nur bleibt auf Reizkonstellationen zu reagieren [1990, 88]. Nach Holzkamp bedeutet menschliches Lernen „nicht Verknüpfung zufälliger Einzelereignisse, sondern Erfassen eines bestimmten, ... real vorfindlichen Bedeutungszusammenhangs“ [Holzkamp 1993, 61]. Das Lernen des einzelnen Menschen zielt darauf, sich diese inhaltlichen Bedeutungen anzueignen. Dabei ist kein Mensch darauf angewiesen herumzuprobieren, um aus der Verknüpfung von zufälligen Einzelereignissen irgendwelche Schlüsse zu ziehen.

Holzkamp erläutert das Konzept der bewussten Aktivität anhand der Bedeutung von Bremsleuchten an einem Auto. Bekanntlich muss kein Fahrschüler die Signalbedeutung dieser Leuchten dadurch erfahren, dass er vorausfahrenden Fahrzeugen immer wieder auffährt, um dann durch seine Auffahrunfälle mit der Zeit auf die Idee zu kommen: Wenn es beim vorausfahrenden Auto hinten rot aufleuchtet, dann bleibt dieses Auto gleich stehen, also bremsen nicht erst, wenn dieses Auto steht, sondern bereits beim Aufleuchten dieser Lichter. „Tatsächlich lernt der Autofahrer ..., dass das Leuchten des Bremslichts kausal durch den Bremsvorgang des vorfahrenden Autos hervorgerufen wird“ [ebd., 61]. Der Autofahrer weiß also, dass es sich bei den Lichtern um Bremsleuchten handelt, und er wird vernünftigerweise bereits bremsen, wenn er sich erstmals mit diesem Signal konfrontiert sieht. Die Einsicht in den Kausalzusammenhang und die Kenntnis von der Bedeutung jener roten Lichter erspart ihm hier eine Reihe kostspieliger Erfahrungen.

Nun könnte eingewandt werden, dass die naturwissenschaftlich geprägten Richtungen der Psychologie nicht nur Tierversuche durchgeführt haben, sondern dass ähnliche Experimente auch mit Menschen durchgeführt werden. Die Ergebnisse dieser Experimente werden als Bestätigung des Mechanismus von Reiz und Reaktion gewertet. Dagegen legt Holzkamp ausführlich dar, inwiefern ein Missverständnis vor-

liegt, wenn man menschliches Lernen als Ergebnis von Konditionierungen interpretiert [ebd., 41 f, 69 f]. Er weist auf, dass das Lernen in diesen psychologischen Experimenten als Konditionierung nur erscheint, wobei es gerade die Anlage dieser Experimente ist, die den Schein der Konditionierbarkeit von Menschen hervorruft. Grundsätzlich geht Holzkamp davon aus, dass menschliche Aktivität aus einem begründeten Handlungsvorsatz folgt, der auf Einsicht beruht. Das gilt jedenfalls für die reale Lebenspraxis. In den typischen psychologischen Experimenten sind die Wahlmöglichkeiten der Handlung allerdings stark minimiert, und die Möglichkeiten zur Einsicht sind praktisch nicht gegeben. Oft hat der Proband nur zwei Handlungsmöglichkeiten, nämlich die, deren jeweilige Häufigkeit dann in der Auswertung des Experiments statistisch dargestellt werden soll; was dabei eigentlich gespielt wird, das wird ihm vorab nicht verraten, weil man das Experiment sonst gefährden würde. So bleibt dem Proband nur übrig, auf einen "Reiz" zu "reagieren". Zu diesem Arrangement bemerkt Markard grundsätzlich, das Denken in den Kategorien von Reiz und Reaktion sei bei Menschen "nur dann durchzusetzen, wenn die Menschen in einer Situation sind, die für sie völlig undurchschaubar ist, und in der sie von bedeutungsvermittelttem Lernen absehen müssen" [2009, 104]. Und was die psychologischen Experimente betrifft, so weist Holzkamp darauf hin, dass sie in Wirklichkeit ja Teil des realen Lebens sind. Wenn also der Proband scheinbar "reagiert", dann hat er dafür Gründe, und sei es nur, dass er im Experiment vereinbarungsgemäß mitspielen muss, um sein Probandenhonorar zu erhalten. Für die Psychologie als Wissenschaft erhebt sich hier nur die Frage, ob sie sich für die wirklichen Handlungsgründe der Menschen interessiert, und ob sie die Fähigkeit besitzt, solche Gründe zu ermitteln.

Man könnte geneigt sein, dem oben genannten Handbuch zur beruflichen Bildung in Werkstätten nachzusehen, dass es Theorien empfiehlt, die naturwissenschaftlich geprägt sind. Die allgemeine Bereitschaft zur Rezeption von Theorien ist bekanntlich gering, und die Subjektorientierung setzt ohnehin ein Umdenken voraus, das in der Kultur des andragogischen Alltags nur langsam vorankommt. Gegen eine solche Nachsicht spricht allerdings, dass die Autoren des Handbuchs den Reiz-Reaktions-Theorien eine direkte Relevanz für die Arbeit mit Behinderten beimessen. Zur Illustration des jeweiligen Theorieansatzes werden „Beispiele aus der Werkstatt“ angeführt [Brackhane 2003, 32 f].

- So wird im Sinn des klassischen Konditionierens behauptet, „Ärger, Frustration oder Angst“ bei Werkstattmitarbeitern seien „in der Regel gelernte Reiz-Reaktions-Verbindungen“. Für den Gruppenleiter sei es „ab einem bestimmten Punkt unumgänglich ... herauszufinden, welcher Reiz dieses ... negative Gefühl auslöst, das sich häufig in sozial auffälligen Handlungen ausdrückt. Durch entsprechende Veränderungsmaßnahmen“ sei dann „für eine Unterbrechung dieser Verbindung zu sorgen“ [ebd., 32].
- Beim instrumentellen Konditionieren geht es darum, das Verhalten durch positive oder negative Konsequenzen zu beeinflussen, wobei die positive Variante als "Verstärkung" bezeichnet wird. Die Autoren des Handbuchs behaupten mit Blick auf die Werkstätten: „Durch Einsatz von Belohnungen kann die Fachkraft gezielt darauf Einfluss nehmen, dass Mitarbeiter sich an organisatorische Absprachen halten.“ Dabei hänge es „vom Einfallsreichtum der Fachkraft ab, was sie als Belohnung bei dem einzelnen Mitarbeiter einsetzt. Um auf Dauer das gewünschte Verhalten zu erreichen, hat es sich als wirkungsvoll erwiesen, nur noch gelegentlich die Belohnung zu verabreichen“ [ebd., 34].
- Als Beispiel für das Lernen durch Versuch und Irrtum in der Werkstatt wird der Umgang mit dem Personal-Computer angeführt: „Die Wahrscheinlichkeit, durch irrümlichen Tastendruck den Rechner zum Abstürzen zu bringen, verringert sich mit jedem entdeckten Lösungsschritt“ [ebd., 34].
- Beim Lernen am Modell „eignet sich ein Beobachter“ ein bestimmtes Verhalten „selbst an, bzw. ändert eigene Verhaltensmuster entsprechend, die für seine soziale Anpassung in seiner Umgebung bedeutsam sind. Gleichzeitig wird gelernt, Verhaltensweisen abzulegen, die eine Anpassung verhindern“ [ebd., 36]. Als Beispiel für diesen Mechanismus der Anpassung dient den Autoren die Situation eines Mitarbeiters, der in die Werkstatt neu aufgenommen wird: „Er wird durch seine Wahrnehmungen herausfinden, welches Verhalten am Arbeitsplatz üblich ist“. Der Gruppenleitung wird in diesem Zusammenhang das Bewusstsein aufgegeben, „dass sie in sehr vielen Verhaltensweisen und permanent nachgeahmt wird“ und insofern als Modell wirkt [ebd., 37]. Hier wird das Prinzip des partizipativen Lernens [s. 2.3.2] normativ umgedeutet.

Es ist offenkundig, dass die genannten Theorien das Lernen auf den Erwerb vorgegebener Verhaltensweisen reduzieren. Auch etwa die Störungen von psychisch kranken Personen werden in diesem Sinn als Reaktionen auf Reize interpretiert. Dieser Ansatz ist therapeutisch bedenklich, da er mit seiner "Gleichset-

zung von Ursachen und auslösenden Bedingungen" [Gleiss 1975, 455] die Genese psychischer Krankheit ebenso wenig begreift wie die betroffene Person als Subjekt dieser Krankheit. In der Werkstatt würde die Anwendung der genannten Theorien eine Art des Umgangs mit behinderten Mitarbeitern bedeuten, die man nur als manipulativ bezeichnen kann. Das stünde nicht nur im Gegensatz zur subjektwissenschaftlichen Lerntheorie, sondern auch im Gegensatz zu Auftrag und Selbstverständnis der Werkstätten.

Anders als bei manchen Fachkonzepten der Behindertenhilfe ist man sich im Qualitätsmanagement bis zu einem gewissen Grad der Tatsache bewusst, dass die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter die Subjekte sind, von denen die Arbeit getragen wird. Alles, was im Betrieb geschieht, ist Ergebnis eines bewussten Wollens. Aus dieser Einsicht zieht das Qualitätsmanagement die Konsequenz, dass der Erfolg der Unternehmensaktivität davon abhängt, inwieweit es gelingt, die Personen jeweils einzubeziehen: „Auf allen Ebenen machen Personen das Wesen einer Organisation aus, und ihre vollständige Einbeziehung ermöglicht es, ihre Fähigkeiten zum Nutzen der Organisation einzusetzen“ [9004:2000, 4.3]. Diese Formulierung der früheren ISO 9004 war insofern nicht korrekt, als Personen zwar zum Wesen einer Organisation gehören, sie dieses Wesen aber nicht "ausmachen"; für die Organisation wesentlicher als die Personen sind ja die Beziehungen, die sie eingehen und die Verhältnisse, unter denen sie das tun. Ungeachtet dessen kommt in der Formulierung der hohe Rang zum Ausdruck, den die Personen mit ihrem Handeln in der Praxis einnehmen. Wenn die "Einbeziehung der Personen" als Gebot für die Arbeitstätigkeit gilt, so gilt sie für die arbeitsbezogene Lernfähigkeit umso mehr. Auch hier wird die Person als Subjekt der Aktivität gesehen. Es liegt in der Konsequenz dieses Herangehens, dass man die Selbstqualifizierung der Personen explizit als Schulungsmethode anerkennt („Training methods might include ...self-training“) [10015, 4.3.3].

Ein Entwurf zur aktuellen ISO 9004 greift den Gedanken des Lernsubjekts auf, wenn er formuliert, dass die Organisation das Lernen „auf der Basis der Eigenverantwortung ihrer Mitarbeiter“ fördern soll [9004:2007, 10.4]. In der Endfassung der Norm wird generell empfohlen, dass die Organisation die Mitarbeiter ermächtigt, "Zuständigkeit und Verantwortung für die Lösung von Problemen auf sich zu nehmen" [9004:2009, 6.3.1]. Nach einem Entwurf aus dem Jahr 2008 soll die Leitung Initiativen der Mitarbeiter zum Lernen unterstützen [9004:2008, 9.4]; auch diese Empfehlung ist in der Endfassung der Norm enthalten [9004:2009, 9.4]. Auch das EFQM-Modell empfiehlt der Organisation, die Mitarbeiter „zu Eigenverantwortung, Kreativität und Innovationen“ anzuregen und zu ermutigen [EFQM 1999, 1 a]. Generell kann man feststellen, dass der einzelne Mitarbeiter im Qualitätsmanagement als ein intentionales Zentrum und mithin als das Subjekt seiner Lernaktivität behandelt wird.

Hinsichtlich des Lernsubjekts sollte die Werkstatt im Rahmen ihrer Selbstbewertung regelmäßig einschätzen, inwieweit ihre Praxis den einschlägigen Vorgaben und Empfehlungen entspricht. Leitfragen für eine Reflexion der andragogischen Tätigkeit in der Werkstatt können hier sein:

- Sieht die Werkstatt die Personen als die Subjekte ihrer Lernhandlungen, oder werden die Personen als austauschbare Objekte von standardisierten Förderprogrammen behandelt?
- Zielt die andragogische Unterstützung für die Personen darauf, selbstbestimmte, selbstgesteuerte und selbstorganisierte Lernprozesse zu ermöglichen, oder wird die Lernaktivität der Personen als Reaktion auf didaktische Vorgaben durch die Werkstatt konzipiert?

Die Einsicht in die Bedeutung des Lernsubjekts beginnt damit, dass die neuen Fachkräfte in der Werkstatt ein Verständnis für ihre eigene Subjekteigenschaft entwickeln. In der Einarbeitungsphase von neuen Gruppenleitern sollte ein Praxisberater darauf hinwirken, dass sich der Gruppenleiter als Hauptperson seiner Einarbeitung begreift. Er soll die Verantwortung für die Aktivität zur Entwicklung seiner eigenen Fähigkeiten übernehmen - ein formales Prinzip, dass auch der inhaltlichen Anforderung an die Gruppenleitung in einer Werkstatt entspricht. In der Praxis ist festzustellen, dass die Bereitschaft zur aktiven Gestaltung des Lernens in der Regel vorhanden ist. Gruppenleiter stellen sich im Prozess der Einarbeitung selbst Aufgaben, und sie ergreifen auch häufig die Initiative in der Beziehung zu ihrem Berater, etwa im direkten Zusammenhang mit aktuellen Handlungsanforderungen. Als Teilnehmer an der FAB-Prüfung sollte der Gruppenleiter für die eigene Person klären, wie es um seine Subjektivität in dieser Hinsicht bestellt ist. Er sollte klären, ob er die Prüfungsleistungen dieser Prüfung erbringen will, und ob er die Absicht hat, sich neue Fähigkeiten anzueignen, falls das erforderlich ist, um die Prüfung zu bestehen.

Mit Blick auf die Förderung der behinderten Mitarbeiter wird in der FAB-Prüfungsverordnung dem Subjekt-Charakter der Habilitanden insofern Rechnung getragen, als man die Selbstständigkeit und die Beteiligung der behinderten Mitarbeiter betont. Im Beruf wird die Subjekt-Eigenschaft gefördert, wenn die Person ihre Tätigkeiten möglichst selbstständig ausführen kann, sei es eine Lerntätigkeit oder eine wertschöpfende Tätigkeit. Zu den Prüfungsgegenständen der Fachkräfte gehört deshalb das „Mitwirken bei der Anwendung von geeigneten Verfahren der Arbeitsvorbereitung, der Arbeitssteuerung und Arbeitskontrolle mit dem Ziel der Eigenplanung, -steuerung und -kontrolle durch die behinderten“ Werkstatt-Mitarbeiter [FAB, 6.1]. Zu fragen ist hier, inwiefern die Lerntätigkeit von der jeweiligen Person selbst ausgeht und von ihr bestimmt und getragen wird.

Leitfragen zur fallbezogenen Reflexion für die schriftliche Hausarbeit im Rahmen der FAB-Prüfung können sein:

- Inwiefern neigt die behinderte Person dazu, ihre Bedürfnisse in konkrete Absichten umzusetzen?
- Ist die Person darin geübt, ihre Handlungsvorsätze zu begründen?
- Ist es die Person gewöhnt, ihre Absichten spontan zu verfolgen?
- Inwiefern ist die Person bereit, in ihrer Berufstätigkeit eigenverantwortlich zu handeln?
- Wie steht die Person zu der Anforderung, Verantwortung für ihr arbeitsbezogenes Lernen zu übernehmen?

Prüfungsaufgaben für die schriftliche Aufsichtsarbeit können sein:

- Erläutern Sie am Beispiel, inwiefern das Prinzip des eigenverantwortlichen Handelns nicht nur beim Arbeiten, sondern auch beim Lernen weiterführt.
- Stellen Sie am Beispiel dar, wie der Gruppenleiter dazu beitragen kann, dass sich die behinderten Mitarbeiter als Subjekte ihrer Lerntätigkeit begreifen.

2.1.2.3 Zusammenfassung

Als Subjekt stellt das menschliche Individuum zunächst einen Träger von Handlungsabsichten dar; der einzelne Mensch ist der Urheber seiner Aktivität. Die Erweiterung von Fähigkeiten kann man nicht delegieren, da Fähigkeiten an die Person gebunden sind; auch eine wirksame Lerntätigkeit kann deshalb nur von der jeweiligen Person selbst getragen werden. Die Klärung des eigenen Selbstverständnisses als lernender Person trägt dazu bei eine Grundlage zu schaffen, auf der die Person entscheidet, ob sie eine Lernmöglichkeit nutzen will.

Organisationen sollten die Personen als Initiatoren und Träger ihrer Aktivität begreifen und behandeln; Lernprozesse sollten im vorgegebenen Rahmen der Arbeit selbstbestimmt, selbstgesteuert und selbstorganisiert verlaufen. Die Verantwortung für die Fähigkeitsentwicklung sollte bei den Mitarbeitern verbleiben. Zur Qualitätsentwicklung in Organisationen trägt vor allem bei, dass man sich ein Bewusstsein davon verschafft, inwieweit man die Subjektqualität der Personen bei ihrer Lernunterstützung berücksichtigt.

Der Begriff des Lernsubjekts steht für das intentionale und operative Zentrum der Lernaktivität. Von besonderer Bedeutung für eine subjektorientierte Lernförderung ist das Prinzip der Selbststeuerung.

2.1.2.4 Fazit

Die Werkstatt soll die behinderten Mitarbeiter als die Subjekte ihrer Habilitation behandeln. Unter dem Aspekt des "Lernsubjekts" ergibt sich folgender Befund:

- Konkordant mit der subjektorientierten Position ist vor allem die Auffassung der Behindertenhilfe, nach der sich die Person in aktiver Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt entwickelt sowie die zentrale Position, nach der soziale Hilfen die Würde der Person respektieren sollen;
- konkordant ist ebenso die Vorgabe des Sozialrechts, nach der die Werkstattmitarbeiter ihre Tätigkeit selbst planen, steuern und kontrollieren sollen;
- als kompatibel kann die Forderung des Qualitätsmanagements nach Einbeziehung der Personen gelten;

- Ambivalenzen zeigen sich in den Kundenforderungen der Arbeitsagentur; sie verlangen, dass die Werkstatt ihre behinderten Mitarbeiter anleitet, ihr Leben eigenverantwortlich zu planen und zu führen, gehen aber nicht darauf ein, dass gerade die Subjektfunktionen einer Person nicht durch Andere und im Auftrag Dritter gewährleistet werden können;
- Divergenzen sind feststellbar, wenn etwa das verhaltenspsychologische Konditionieren oder das Lernen nach der Trial-Error-Methode als Meta-Konzepte für die Werkstatt-Arbeit empfohlen werden.

Die ermittelten Konkordanzen und Kompatibilitäten sind von wesentlicher Bedeutung; die ermittelten Ambivalenzen und Divergenzen ergeben sich auf Grund von Abweichungen in der Praxis. Angesichts dessen kann festgestellt werden, dass die subjekttheoretische Kategorie des Lernsubjekts für die Konzeption von Lerndienstleistungen in der Werkstatt für Behinderte geeignet ist. Zu den einschlägigen Forderungen und Empfehlungen für die Werkstätten steht der subjektorientierte Ansatz hier im Verhältnis einer weitgehenden Übereinstimmung; sie lässt sich als wesentliches prozessbezogenes Qualitätsmerkmal ausdrücken: Die Werkstatt wirkt darauf hin, dass sich die Lernenden als die Subjekte ihrer Lernaktivität begreifen.

2.2 Lernschleife

Sind die Prämissen des Lernens gegeben, dann trifft das allgemeine Kriterium eines Arbeitsprozesses auch auf eine Lernschleife zu: Sie besteht aus einer Abfolge von Schritten, mit der jeweils Eingaben in Ergebnisse umgewandelt werden. Eingaben für das Lernen sind zunächst die individuellen Handlungsproblematiken, die auf einen Lernbedarf hinweisen, und von denen der Lernende ausgehen kann, um seine Fähigkeiten organisch zu erweitern. Wenn er dann bemerkt, dass seine praktischen Schwierigkeiten mit der Begrenztheit seiner Fähigkeiten zu tun haben, kann er zu einer Lernhaltung gelangen und eine Lernmotivation gewinnen. Von dort aus wird er seine weitere Lernaktivität planen und jene Lernhandlungen bestimmen, die darauf gerichtet sind, den Stand seiner Fähigkeiten zu erweitern. Das Ergebnis wird ein konkreter Zuwachs an Fähigkeiten beim Lernenden sein, als personale Voraussetzung einer erweiterten Handlungsfähigkeit. Dieser Stand kann schließlich als Ausgangsposition für eine Weiterentwicklung dienen.

2.2.1 Handlungsproblematiken als Anlässe des Lernens

Allgemein wird unter „Handeln“ eine zielgerichtete, reflektierte und willentliche Tätigkeit verstanden, die auf die Gestaltung der Wirklichkeit gerichtet ist [Brockhaus 1997]; unter „Problematik“ wird allgemein eine Schwierigkeit verstanden, die sich aus einer Frage, Aufgabe oder Situation ergibt [ebd.]. Die subjektorientierte Lerntheorie geht davon aus, dass der Anlass des Lernens in einer Schwierigkeit besteht, auf die ein Individuum bei seinem Handeln stößt, und die es mit seinen vorhandenen Fähigkeiten nicht befriedigend bewältigen kann; in diesem Sinn wird von einer „Handlungsproblematik“ gesprochen. Es ist zu fragen, ob der Begriff der Handlungsproblematik als konzeptionelle Kategorie für die andragogische Tätigkeit in der Werkstatt für Behinderte relevant ist.

2.2.1.1 Grundpositionen subjektorientierter Lernunterstützung

Die Praxis ist zwar eine gesellschaftliche Veranstaltung, sie ist aber ohne die Tätigkeit der Individuen nicht denkbar und hat somit notwendig eine subjektiv-individuelle Seite. Diese Seite soll hier mit dem Begriff des Handelns erfasst werden. Voraussetzung für das Aufkommen von individuellen Problematiken der Praxis ist, dass sich eine Person mit ihrem Handeln an der gesellschaftlichen Praxis beteiligt. Auf dieser Ebene stellen sich die Schwierigkeiten der Praxis dann nicht nur im Verhältnis von Subjekt und Objekt, sondern damit auch im Verhältnis des Individuellen zum Gesellschaftlichen, da die Objekte von gesellschaftlicher Qualität sind [s. 2.1.1.1]. Die Schwierigkeiten stellen sich als konkrete Problematiken des individuellen Handelns, die zum Ausgangspunkt individueller Lernprozesse werden können.

Bekanntlich hat die bisherige Praxis der Menschheit zu einer ganzen Welt von Objekten geführt. Aber das bloße Vorhandensein dieser potenziellen Lerngegenstände löst bei einer Person noch keine Lernaktivität aus. Es ist also zu klären, „wie ich überhaupt dazu kommen kann, mit Lernen zu beginnen, und mir damit aus dem Gesamt der potenziellen Lerngegenstände einen bestimmten als Gegenstand meiner aktuellen Lernbemühungen ‚vorzunehmen‘“ [Holzkamp 1993, 211]. Um von den potenziellen zu den aktuellen Lerngegenständen einer Person zu gelangen, richtet Holzkamp sein Augenmerk auf jenen Vorgang, über den das Individuum real mit den potenziellen Lerngegenständen verbunden ist, nämlich auf seine Lebenspraxis. Er geht von der allgemeinen Erfahrung aus, dass eine Person im Verlauf ihres individuellen Handelns auf Schwierigkeiten stößt, die sie mit ihren bisherigen Fähigkeiten nicht bewältigen kann. Solche Schwierigkeiten bezeichnet Holzkamp als „Handlungsproblematiken“ [ebd., 182]. Um eventuellen Missverständnissen vorzubeugen betont Holzkamp, „dass die Handlungsproblematiken ... keineswegs fremd gesetzte, etwa schulische Lernanforderungen sein müssen. So kann ich auf die Schwierigkeiten, die ich durch Lernen überwinden will, in vielfältigen Kontexten auch gestoßen sein, ohne dass mir jemand eine entsprechende Lernaufgabe gestellt hat“ [Holzkamp 1992, III].

In einer Handlungsproblematik spiegelt sich die objektive Beschaffenheit des Gegenstands wider, mit dem es die jeweilige Person zu tun hat. Ein Computer-Programm zur Textverarbeitung oder zur Tabellenkalkulation ist an sich ein komplizierter Gegenstand, und wenn man bei der Anwendung auf Schwierigkeiten trifft, dann hat dies zunächst mit der Kompliziertheit des Computer-Programms als solchem zu tun. Es lassen

sich durchaus allgemeine oder typische Problematiken benennen, die bei vielen Anwendern auftreten, eben weil die Schwierigkeit hier in der Sache begründet liegt. Es kann aber auch zu Schwierigkeiten bei der Anwendung kommen, die mehr über den Anwender aussagen als über das Computer-Programm. Solche Probleme sind unter Umständen weniger typisch für den sachlichen Gegenstand als für die Person selbst. Handlungsproblematiken haben somit zwei Seiten, eine objektive und eine subjektive, wobei im jeweiligen Fall einmal die objektiv-sachliche Seite überwiegen kann und einmal die persönlich-individuelle Seite.

Wenn man auf eine Handlungsproblematik gestoßen ist, dann sind im Prinzip zwei Arten der Reaktion möglich. Man kann zunächst versuchen, den Gegenstand so zu verändern, dass der Umgang mit ihm einfacher wird und damit die Handlungsproblematik gewissermaßen verschwindet. Wenn sich etwa ein Fahrschüler mit der Bedienung eines Schaltgetriebes schwer tut, dann kann man ihm empfehlen, für seine Fahrausbildung ein Auto mit automatischem Getriebe zu wählen; bei dieser Variante wird der Gegenstand vereinfacht und damit den aktuellen Fähigkeiten der Person angepasst. Die lernrelevante Alternative würde nun darin bestehen, dass eine Person die Herausforderung annimmt und lernen will, ein Schaltgetriebe zu bedienen; dazu müssten sich die Fähigkeiten der Person den Eigenheiten des Gegenstands anpassen. Wenn sich die Person für diese Lösung entscheidet, dann nutzt sie die Handlungsproblematik als Ausgangspunkt eines Lernprozesses. Zum Konzept der Handlungsproblematik stellt Karl-Heinz Braun grundsätzlich fest: "Der Ausgangspunkt ... einer subjektiven Entwicklung besteht ... darin, dass eine Aufgabe erkannt und anerkannt wird, deren Verwirklichung einerseits im Grundsatz gewollt wird, wozu aber andererseits momentan (noch) die erforderlichen Mittel, Fähigkeiten usw. fehlen" [1989, 197].

Für eine subjektwissenschaftlich ausgerichtete Psychologie bedeutet das Konzept, dass auch ihre wissenschaftlichen Problemstellungen "an subjektive Handlungsproblematiken gebunden" sind [Markard 2009, 298]. Die Handlungsproblematik stellt gewissermaßen die individuelle Konstellation dessen dar, was in der Psychologie auch in kollektiver Hinsicht als "Problematik in der Lebenspraxis von Betroffenen" bezeichnet wird [ebd., 280]. Auch für intendierte Veränderungsprozesse auf kollektiver Ebene werden solche Problematiken als Ausgangspunkte empfohlen. Das liegt darin begründet, dass die Kritische Psychologie "kein verselbstständigtes Handlungsfähigkeitsbedürfnis" annimmt; sie geht vielmehr davon aus, dass "erst bei Einschränkungen von Handlungsmöglichkeiten eine subjektive Verfügungsnotwendigkeit mit der Qualität eines *erfahrenen* Bedürfnisses" entstehen kann [ebd., 166].

Wenn das Lernen einer Person nicht fremdbestimmt beginnen soll, dann stellt sich die Frage nach der Möglichkeit eines selbstbestimmten und individuellen Beginns. In der subjektorientierten Lerntheorie stellen die Handlungsproblematiken eine Antwort auf diese Frage dar. An die Stelle von mehr oder weniger begründeten Lernforderungen Dritter sollen hier objektive Eingaben treten, die aus der eigenen, individuellen Praxis gewonnen werden. In den Handlungsproblematiken zeigt sich, welche Lerngegenstände für eine Person von Bedeutung sein könnten. Erst durch ihre individuelle Praxis wird deutlich, inwieweit es für die Person geboten sein kann, sich mit einem Gegenstand nicht nur praktisch, sondern auch lernend zu befassen.

Im Sinn des Praxisbezugs geht Gerhard Zimmer allgemein davon aus, dass die Subjekte ihre Lernaufgaben aus ihren eigenen, konkreten Aufgaben und Handlungsvollzügen gewinnen [2004 a, 66]. Entsprechende Lernaufgaben könnten prinzipiell aus den „drei Phasen jeder konkreten Aufgabe ausgegliedert werden, also aus der Definitions-, Durchführungs- oder Bewertungsphase“ [ebd.]. Er qualifiziert diese „Ausgliederung von Lernaufgaben“ [ebd.] als den ersten von zwei didaktischen Grundprozessen, wobei der zweite Grundprozess darin bestehe, gelernte Handlungskompetenzen den Handlungsvollzügen der Praxis einzugliedern.

Peter Faulstich kritisiert den üblichen Umgang mit der Ermittlung von Bildungsbedarfen. Die Konzepte blieben vielfach „dem technizistischen und instrumentellen Ableitungs- und Machbarkeitskonzept verhaftet“ [1998 a, 114]. Bei diesem Ansatz soll der Bedarf linear von den allgemeinen Anforderungen der Tätigkeit abgeleitet werden. Es besteht die Vorstellung, dass man eine Differenz von Soll und Ist der vorhandenen Kompetenzen identifiziert, deren Ergebnis dann den Bildungsbedarf darstellt. Faulstich ist der Auffassung, dass diese einfache Rechnung in der Praxis nicht eindeutig umgesetzt werden kann. Er plädiert deshalb für „eine personalorientierte Strategie“, die vorsieht, dass man den Bildungsbedarf kommunikativ ermittelt. Eine partizipative Herangehensweise an die Aufgabe der Bedarfsermittlung könne auf bekannte Instrumen-

te zurückgreifen wie etwa „Werkstatt-Zirkel, Qualitäts-Zirkel, Lernstatt, Beteiligungsgruppen“ [ebd., 115]. Diese Formen sind angemessen, wenn man Problematiken feststellen und zum Gegenstand gemeinsamer Bemühungen machen will.

In der Arbeitswelt zeigen sich Handlungsproblematiken unter anderem in Abweichungen, die im Sinn des Qualitätsmanagements als Fehler einzustufen sind. Robert Neumann unterstreicht in kritischer Absicht die Bedeutung der Unternehmenskultur für die Möglichkeit, aus solchen Fehlern zu lernen. Er hat dabei Unternehmen im Blick, die einen hohen Aufwand betreiben, um innerbetriebliche Regeln einzuführen und deren Einhaltung zu kontrollieren. Wenn eine Organisation vor allem darauf aus ist Risiken zu vermeiden, dann werden die Mitarbeiter „danach trachten, gemachte Fehler zu vertuschen“ [1997, 148]. Aus diesen Fehlern könne man dann aber nicht mehr lernen. Neumann fügt hinzu, dass die genannten Regeln häufig aufgestellt werden, um Sicherheit zu suggerieren und um die Leitungskräfte zu entlasten. Ein fehlerfreundliches Lernklima setzt also voraus, dass die Leitungen modellhaft mit Fehlern umgehen und Schönfärberei vermeiden.

2.2.1.2 Positionen zur Lernförderung in den Werkstätten für Behinderte

Es gehört zum Auftrag der Werkstätten für Behinderte, die Lernbedarfe der behinderten Mitarbeiter problemorientiert festzustellen. Ausgehend vom Grundkonzept der "Funktionalen Gesundheit" empfiehlt Daniel Oberholzer, dass man den "Bedarf an professionellen Angeboten und Leistungen von den Teilhabemöglichkeiten" der behinderten Person ableitet [2009, 59]. Unter "Teilhabe" versteht er "das Einbezogenensein ... in einen Lebensbereich oder eine Lebenssituation" [ebd., 27]; als Lebensbereich kann im gegebenen Zusammenhang die Werkstatt gelten, und als Lebenssituation die Aufgabe, die ein Werkstattmitarbeiter übernommen hat. Solche "Möglichkeiten zur Partizipation" seien "zentral für die Persönlichkeitsentwicklung" [ebd., 19]. Die Partizipation vollziehe sich über "Aktivitäten" [ebd., 20], die wiederum eine bestimmte Fähigkeit zur Leistung voraussetzen [ebd., 28]. Nun sei den Personen ihre Leistungsfähigkeit gewissermaßen nicht anzusehen und müsse deshalb "ermittelt werden" [ebd.] Erst auf Grund einer gezielt herbeigeführten Leistung lässt sich demnach erkennen, inwieweit eine Person in ihrem Handeln an die Grenze ihrer Fähigkeiten kommt. In der Werkstatt ist das der gezielte Arbeitseinsatz einer Person, verbunden mit der Reflexion der Schwierigkeiten, die dabei auftreten. In einem "Assessment" soll unter anderem bewertet werden, inwieweit ein "Potenzial zur Gefährdung oder Beeinträchtigung" der Partizipation an normalisierten Lebensbereichen vorliegt [ebd., 41]. Zwar muss kein Werkstattmitarbeiter auf Grund von Fähigkeitslücken um seine Stellung fürchten, aber seine Partizipation innerhalb der Werkstatt wird durch solche Lücken durchaus beeinträchtigt. "Entwicklungshemmende Faktoren" sollen möglichst früh erkannt werden [ebd., 54]; dieser Blick ist auf die Problematiken der Praxis gerichtet.

In ihren Leitlinien zur beruflichen Bildung führt die BAG der Werkstätten eine Reihe von Fragen auf, die dem zuständigen Werkstatt-Personal zur Selbstkontrolle dienen sollen; darunter befindet sich auch die Frage: „Wie wird der Bildungsbedarf für die Beschäftigten festgesetzt?“ [BAG 2002, 13]. Diese Frage impliziert, dass der Lernbedarf eines behinderten Mitarbeiters nicht vorab feststeht, sondern dass man diesen Bedarf in der Werkstatt erst feststellen muss. Den Gruppenleitungen stellt sich damit zunächst die anspruchsvolle Aufgabe wahrzunehmen, an welchen Stellen ein behinderter Mitarbeiter in eine Handlungsproblematik gerät, die er mit seinen vorhandenen Mitteln nicht überwinden kann. Vielleicht ergibt sich dabei, dass bei einem behinderten Mitarbeiter gar keine Schwierigkeiten erkennbar werden. Das ist etwa der Fall, wenn ein Mitarbeiter kaum in die Arbeit einbezogen ist, oder wenn der Schwierigkeitsgrad seiner Arbeit zu gering ist. Der reale Lernbedarf eines behinderten Mitarbeiters kann nur festgestellt werden, wenn der Mitarbeiter tatsächlich arbeitet und dabei auf Schwierigkeiten trifft. In diesem Sinn ist es zu verstehen, wenn die Leitlinien der BAG-Werkstätten darauf hinweisen, dass sich die Werkstattmitarbeiter „nur dann in ihrer Leistungsfähigkeit und in ihrer Persönlichkeit weiterentwickeln, wenn Werkstätten ihnen eine Arbeit anbieten, die ihnen ... diese Möglichkeiten eröffnet“ [BAG 2002, 9].

Für die Lernunterstützung in den Werkstätten betont Sieglind Ellger-Rüttgardt, dass hier die Lernmöglichkeiten für die behinderten Mitarbeiter aus der Arbeit selbst erwachsen. Damit ist das Lernen nicht auf didaktisch vorgeprägte Situationen beschränkt; vielmehr führt die wertschöpfende Tätigkeit im Arbeitsbereich der Werkstatt zu Handlungsproblematiken, die Anlass zum Lernen geben. Wenn "Bildung und Per-

sönlichkeitsförderung konstitutive Momente der Werkstatt bleiben, dann müssen diese über den Arbeitsbereich hinaus Geltung beanspruchen können. Ausgangspunkt wird immer die konkrete Arbeit sein" [2003, 92]. Auch die Werkstättenverordnung stellt einen direkten Zusammenhang zwischen den Arbeitstätigkeiten und den Lernmöglichkeiten her: „Die Werkstatt soll über ein möglichst breites Angebot an Arbeitsplätzen verfügen, um ... Entwicklungsmöglichkeiten ... der behinderten Menschen soweit wie möglich Rechnung zu tragen" [WVO, 5.1]. Unter dem Aspekt der Lernförderung stellt das Ensemble der Arbeitsplätze ein Angebot potenzieller Handlungsproblematiken dar; je breiter dieses Angebot ist, desto mehr Entwicklungsmöglichkeiten können sich ergeben.

In ihren Kundenforderungen verlangt die Arbeitsagentur, dass die arbeitsbezogene Bildung in der Werkstatt "fördernd und fordernd zu planen und durchzuführen" ist [BA 2010, 5.]. Das kann im Einklang mit dem Prinzip stehen, als Ansatzpunkte für die Bildungsmaßnahmen jene Probleme zu nutzen, auf die ein Mitarbeiter bei seinem beruflichen Handeln trifft. Es bleibt jedoch offen, ob die Forderungen aus den konkreten Notwendigkeiten der realen Tätigkeit erwachsen, oder ob es sich um Forderungen eines allgemeinen Lehrplans handelt, etwa den Ausbildungsplänen für Lehrberufe.

Handlungsproblematiken haben eine entscheidende Bedeutung für die Ausrichtung von Lernprozessen in der Werkstatt. Geht eine Person von den realen Handlungsproblematiken ihrer Arbeitstätigkeit aus, dann trägt dies dazu bei, dass ihre Lernaktivität jeweils an der persönlichen Nahtstelle von Können und (Noch)-nicht-können ansetzt. Vor allem aber wird sicher gestellt, dass Handeln und Lernen nicht auseinander fallen sondern eng aufeinander bezogen bleiben. Der Weg über die Handlungsproblematiken führt zu einer Lernaktivität, die organisch mit der Arbeit verbunden ist. Gerade mit Blick auf diese Scharnierfunktion der Handlungsproblematik muss es als Defizit eingeschätzt werden, dass die gängigen Konzepte der Werkstatt-Arbeit die Frage der Handlungsproblematik kaum berücksichtigen, zumal die Orientierung an realen Handlungsproblematiken eine Lernaktivität hervorbringt, deren Ergebnisse vom Individuum in seiner Tätigkeit direkt erfahren werden. In der Werkstatt wird damit die Möglichkeit eröffnet, das Spannungsverhältnis von Produktion und persönlicher Förderung im jeweiligen Fall fruchtbar zu machen. Wenn dieses Verhältnis vom Personal der Werkstätten häufig als antagonistisch empfunden wird, dann ist das auch ein Hinweis darauf, dass man die Funktion der Handlungsproblematik im Lernprozess ignoriert.

Eine Vernachlässigung der Handlungsproblematiken wird auch hinsichtlich der Personen angetroffen, die mit Arbeitnehmerstatus in der Werkstatt tätig sind. So stellen Berg und Viedenz in einem Projektbericht ohne weitere Problematisierung fest: „Die Bedarfsermittlung für das Weiterbildungs- und Qualifizierungsprogramm des Personals bestimmt sich aus den Wünschen des Personals und den Vorstellungen der Geschäftsleitung" [Berg 2001, 158]. Vielfach werden die Lernbedarfe ohne eine Grundlage bestimmt, die sich objektiv aus der Praxis des jeweiligen Individuums ergibt. An die Stelle der Handlungsproblematiken treten dann eben Wünsche von Mitarbeitern, die mit ihren wirklichen Lernbedarfen nicht übereinstimmen müssen; sie können auch einem unreflektierten Aufwertungsbedürfnis entspringen, oder sie beruhen einfach auf dem Bedürfnis, "mal aus der Werkstatt 'rauszukommen", wenn es etwa um die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen geht. Die sachliche Unangemessenheit trifft auch auf die fix-und-fertigen Vorstellungen zu, die bei Geschäftsleitungen hinsichtlich der Frage bestehen, welche Bildungsangebote für bestimmte Mitarbeiter auf Grund ihrer "Rolle" in der Organisation verpflichtend sein sollen. Im ungünstigen Fall sind die Vorstellungen beider Seiten identisch, so dass in den ritualisierten jährlichen Personalgesprächen sogar Einigkeit über das weitere Vorgehen erzielt werden kann. Dieser Modus wird nicht selten sogar als Beleg für die Möglichkeit innerbetrieblicher Mitsprache ausgegeben, ganz im Sinn einer formalistischen Demokratie-Auffassung, die das Mehrheitsprinzip oder das Konsensprinzip an die Stelle objektiver Erkenntnis setzt.

Als problematisch erscheint schließlich das Verharren der ISO-9000-Familie in der Methode des Abgleichs von organisationalen Bedarfen und vorhandenen Fähigkeiten, wenn es um die "Kompetenz der Mitarbeiter" geht [9004:2009, 6.3.2]. Dieses Vorgehen soll sicher stellen, dass aktuell und künftig jene Kompetenzen vorhanden sind, die tatsächlich benötigt werden. Zu Grunde liegt hier die so genannte Profilmethode, "mit der ermittelt werden soll, welche Arbeitnehmer auf welchen Arbeitsplätzen einsetzbar sind" [Brill 2004, 207]. Diese Einsetzbarkeit soll sich durch einen Abgleich von Anforderungsprofil und Fähigkeitsprofil zeigen. Zur Durchführung eines solchen Verfahrens ist es erforderlich, dass man ein Fähigkeitsprofil einer Person erstellt, das mit dem Anforderungsprofil einer bestimmten Tätigkeit abgleichbar ist. Die Fähigkeiten

einer konkreten Person müssen dabei in derselben Weise behandelt werden wie das Anforderungsprofil dieser Tätigkeit, nämlich als definierte und damit statische Größe. Das ganze Vorgehen zielt also nicht auf die Erweiterung von Fähigkeiten bei einzelnen Mitarbeitern; ebenso gut ist es möglich, dass ein vorhandener Mitarbeiter nur im Rahmen seiner Fähigkeitsgrenzen eingesetzt bleibt, und dass zur Anwendung neuer Fähigkeiten neue Mitarbeiter gewonnen werden, bei denen diese Fähigkeiten bereits bestehen. Die Ermittlung von Handlungsproblematiken im Rahmen eines Fähigkeitsprofils hat damit nur den Sinn einer Grenzziehung, nicht einer Überschreitung von Grenzen. Zweck der Übung ist nicht die Erweiterung von Fähigkeiten bei den Personen, sondern die Gewährleistung von Fähigkeiten für das Unternehmen.

Darüber hinaus verkennt die Profilmethode die Dialektik des Benötigten und Vorhandenen, wenn sie unterstellt, dass sich die Kompetenzen einseitig nach dem Benötigten zu richten haben. In einer personalorientierten Unternehmensstrategie hat die Fähigkeitsentwicklung eine relative Selbstständigkeit. Das Benötigte ist hier keine statische Größe, sondern es richtet sich auch nach dem Vorhandenen. Wenn bei bestimmten Personen bestimmte Fähigkeiten vorhanden sind oder entwickelt werden können, dann weitet sich auch der Aktionsradius des Unternehmens, so dass sich die Unternehmensaktivität in neuer Weise ausrichten kann. Für die personalorientierte Lernunterstützung in Werkstätten ist die Profilmethode mithin ungeeignet; gleichwohl wird sie etwa in Form des "MELBA"-Konzepts [s. Kleffmann 1997] auch für die Tätigkeit von Werkstätten als angemessen behandelt [s. Brill 2004, 207 f].

Sieht man von der Unangemessenheit der "Profilmethode" ab, dann ist das heutige Qualitätsmanagement durchaus darauf ausgerichtet, bei der Lernplanung von den realen Problemen der Praxis auszugehen. Das Kriterium der betrieblichen Arbeitsprozesse wird prinzipiell darin gesehen, dass hier Eingaben schrittweise in Ergebnisse verwandelt werden, wobei das Endergebnis jeweils ein Produkt oder eine Dienstleistung ist. Die gesamte Tätigkeit ist auf Ergebnisse gerichtet, und vor diesem Hintergrund sieht man auch die Fähigkeiten, die zur Ausführung der Tätigkeit erforderlich sind: Als „Kompetenz“ gilt die „nachgewiesene Eignung zur Anwendung von Wissen und Fähigkeiten“ [Graebig 2006, 49]. Der Anwendungsbezug ist hier wesentlich. Die Produktion von Fähigkeiten, also das Lernen, wird als ein Prozess begriffen, „der einer Einheit die Fähigkeit verschafft, Aufgaben zu lösen“ [Leonhard 2006]. Die ISO 29990 versteht unter "Kompetenz" personale Handlungsvoraussetzungen im Sinn von Fähigkeiten, "die in einer gegebenen Arbeitssituation sowie in der beruflich und/oder persönlichen Entwicklung angewendet und beherrscht werden" [ebd., 2.4]. Auch in diesen Positionen ist der direkte Praxisbezug angelegt; es liegt in der Konsequenz einer solchen Orientierung, wenn man sich darauf ausrichtet, die realen Handlungsproblematiken des Personals zum Ausgangspunkt der Entwicklung von Fähigkeiten zu machen, denn diese Problematiken sind Teil der realen Tätigkeit, die insofern konkret ist, als sie immer die Tätigkeit einer bestimmten Person ist.

Wilhelm Brakhahn fordert prinzipiell ein „systematisches Ermitteln des Schulungsbedarfs“ [1996, 119]. Dies soll damit beginnen, dass man den wirklichen Fähigkeitsstand der Personen bewertet. Als Methoden dieser Bewertung werden Befragungen der verschiedenen Beteiligten empfohlen sowie Beobachtungen und Diskussionen in der Gruppe ("Methods used for reviewing competence might include the following: interviews/questionnaire with employees, supervisors, managers; observations; group discussions") [10015, 4.2.4]. Beim Einsatz solcher Mittel geht es zunächst darum, ein authentisches Bild vom Fähigkeitsstand eines Mitarbeiters zu gewinnen, und zwar jeweils bezogen auf die Frage, inwieweit die Fähigkeiten eines Mitarbeiters den realen Anforderungen seiner Aufgabe entsprechen. In diesem Sinn weist Wagner darauf hin, dass die Mitarbeiterförderung grundsätzlich „eine bessere Übereinstimmung von Stellenforderungen und persönlicher Qualifikation“ anstrebt [2001, 130]. Die Kollektivität des Vorgehens etwa bei Gruppendiskussionen soll es ermöglichen, dass auch solche Fähigkeitslücken deutlich werden, die man aus der begrenzten Sicht des Individuums im Arbeitsalltag leicht übersieht. Das gilt analog für das Instrument der Beobachtung, bei dem man die Person in ihrem Verhältnis zu ihrer Arbeit wahrnimmt.

Grundsätzlich wird der Organisation empfohlen, dass sie die Erweiterung der Fähigkeiten zur ständigen Aufgabe macht und dabei die Personen einbezieht. Ein Entwurf zur aktuellen ISO 9004 empfiehlt, dass die Mitarbeiter ermächtigt werden, „aktiv Möglichkeiten zur Steigerung ihrer Kompetenzen und ihrer Erfahrung zu suchen“ [9004:2007, 7.3.2]; in der Endfassung der Norm ist hier von "Chancen" die Rede statt nur von "Möglichkeiten" [9004:2009, 6.3.1]. Parallel dazu soll die Organisation interne Quellen finden und nutzen, die als „Basis für das Lernen verwendet werden können“. Von besonderer Bedeutung ist, dass dazu auch „Probleme“ und „Störungen“ gezählt werden, also Ereignisse, die Handlungsproblematiken

gleichkommen [9004:2007, 10.4]. Ein Entwurf aus dem Jahr 2008 empfiehlt „das Lernen aus Fehlern oder aus Problemen oder Vorfällen, die beinahe zu Fehlern geführt hätten“ [9004:2008, 9.4]; in der Endfassung der Norm wird analog von "internen und externen Ereignissen und Quellen" gesprochen, "einschließlich ... Fehlern" [9004:2009, 9.4]. Der allgemeine Praxisbezug der Kompetenzentwicklung wird hier zu einem Bezug auf die Problematiken der Praxis konkretisiert.

Hinsichtlich der Handlungsproblematik sollte die Werkstatt im Rahmen ihrer Selbstbewertung regelmäßig einschätzen, inwieweit ihre Praxis den einschlägigen Vorgaben und Empfehlungen entspricht. Leitfragen für eine Reflexion der andragogischen Tätigkeit in der Werkstatt können hier sein:

- Haben die Personen die Möglichkeit Arbeitsaufgaben zu übernehmen, deren Anforderungen ihr aktuelles Fähigkeitsniveau überschreiten, oder ist das Geschehen in der Werkstatt nur von Routineaufgaben geprägt?
- Wird zum Zweck der Fähigkeitsentwicklung ermittelt, auf welche konkreten Handlungsproblematiken die Personen bei der Ausführung ihrer Arbeitsaufgaben stoßen, oder spielen die Handlungsproblematiken einer Person für ihre Bildungsplanung keine Rolle?

Die Einsicht in die Bedeutung der Handlungsproblematik für eine organisierte Lernunterstützung beginnt damit, dass die neuen Fachkräfte in der Werkstatt ein Verständnis für ihre eigenen Handlungsproblematiken entwickeln. In der Einarbeitung von neuen Gruppenleitern ist es nützlich, wenn der Gruppenleiter zunächst Problemerkahrungen mit seinem neuen Handlungsfeld machen kann, bevor die Zusammenarbeit mit seinem Praxisberater beginnt. Die Handlungsprobleme des Gruppenleiters bilden die Grundlage der Beratung. In der Beratungspraxis hat sich gezeigt, dass sich die Personen öffnen und über die Probleme ihres beruflichen Handelns sprechen wollen; wichtige Indikatoren sind hier die Unzufriedenheit der Person mit den Effekten ihres beruflichen Handelns sowie die Verunsicherung und die Hilflosigkeit, die sie in ihrer Funktion erlebt. Der Praxisberater ermutigt die Gruppenleiter, neue Erfahrungen zu machen; er wirkt darauf hin, dass sich die Gruppenleiter die Probleme vor Augen führen, auf die sie in ihrer Berufstätigkeit treffen. Gegebenenfalls macht der Berater die Personen auch auf problematische Befunde aufmerksam, die er im Rahmen seiner Begleitung bemerkt. Als Teilnehmer an der FAB-Prüfung sollte der Gruppenleiter für die eigene Person konkret ermitteln, auf welche Schwierigkeiten er bei seiner Prüfungsvorbereitung trifft, seien dies Fragen der Behindertenarbeit in der Werkstatt oder Anforderungen, die aus der formalen Seite der Prüfungsleistungen erwachsen wie etwa das Erstellen von Texten oder die Argumentation im Fachgespräch der Prüfung.

Mit Blick auf die Förderung der behinderten Mitarbeiter ist in der FAB-Prüfungsverordnung „das Beobachten und Beurteilen der Fähigkeiten und Fertigkeiten“ des behinderten Werkstatt-Mitarbeiters "bei der Aufgabenerledigung im sozialen Kontext" als Prüfungsgegenstand vorgesehen [FAB, 4.2]. Durch diese Beobachtung von Tätigkeiten können Schwierigkeiten ermittelt werden, in die eine Person bei ihrem Handeln gerät; durch eine Auswertung der Beobachtungen wird festgestellt, welche dieser Schwierigkeiten auf Lernmöglichkeiten hinweisen. Die Lernmöglichkeiten der behinderten Mitarbeiter sollen sich aus ihrer Arbeit ergeben; Ausgangspunkte des arbeitsbezogenen Lernens sind die realen Handlungsproblematiken, auf die ein behinderter Mitarbeiter in der Werkstatt trifft. Dabei ist hier keine Verengung des Blicks auf handwerkliche Fertigkeiten intendiert, sondern die Probleme sollen durchaus in der Breite gesehen werden, in der sie sich im Rahmen der Arbeit zeigen.

- Die Herausbildung von Fähigkeiten und Fertigkeiten wird gefördert, wenn Arbeiten so gestaltet sind, dass sie das Aufkommen von Handlungsproblematiken ermöglichen; Gegenstand der Prüfung ist dementsprechend die „Veränderung von Arbeiten im Hinblick auf die Förderung der Fertigkeiten und Fähigkeiten“ [FAB, 6.3].
- Handlungsproblematiken können auf der umfassenderen Ebene von Aufgabe und Tätigkeit, ermittelt werden oder auf der untergeordneten Ebene von Handlungen und einzelnen Operationen; der Gruppenleiter muss wahrnehmen, wie der behinderte Mitarbeiter mit seiner Arbeit zurechtkommt, damit man sich einem optimalen Schwierigkeitsgrad annähern kann; dazu soll der Prüfungsteilnehmer „Instrumentarien für eine systematische Beobachtung ... anwenden können“ [FAB, 4.2].
- Eine besondere Dimension von Handlungsproblematiken stellen die Forderungen an die kognitiven Fähigkeiten dar. Bekanntlich ist die Sprache das Medium des Denkens. Deshalb sollen sich für den behinderten Mitarbeiter Gelegenheiten ergeben, seine Fähigkeiten zur sprachlichen Widerspiegelung der Welt zu erweitern; das umfasst sowohl die Schriftsprache als auch die formalisierte Sprache der Ma-

thematik. Als Prüfungsgegenstand wird deshalb vorgesehen: „Fördern des Rechnens, Schreibens und Lesens“ [FAB, 5.3]; diese Förderung soll sich „im Kontext der Aufgabenerledigung“ vollziehen, was bedeutet, dass die Lernaktivität von realen Handlungsproblematiken ausgehen soll.

- Handlungsproblematiken können bezüglich der beruflichen Kooperationsbeziehungen ermittelt werden; deshalb zählt auch das „Modifizieren von Verhaltensauffälligkeiten von behinderten Beschäftigten“ zu den Prüfungsgegenständen [FAB, 7.4].

Leitfragen zur fallbezogenen Reflexion für die schriftliche Hausarbeit im Rahmen der FAB-Prüfung können sein:

- Inwiefern ist die behinderte Person am Arbeitsgeschehen der Werkstatt real beteiligt?
- Welche Arbeitsaufgaben sind mit Anforderungen verbunden, die das aktuelle Fähigkeitsniveau der Person überschreiten?
- In welche Probleme gerät die Person bei der Ausführung ihrer Arbeitsaufgaben?
- Inwiefern liegen die Schwierigkeiten in den Eigenheiten der Sache begründet?
- Sind die Schwierigkeiten eher auf der Ebene der übergeordneten Aufgabe oder auf der Ebene einzelner Handlungen angesiedelt?
- Welche Aspekte der Kommunikation und Kooperation sind Teil der Schwierigkeiten?
- Inwiefern deuten die Schwierigkeiten auf mögliche Lernbedarfe der Person hin?
- Welche der Schwierigkeiten könnten Ansatzpunkte für die weitere Fähigkeitsentwicklung der Person sein?
- Wie steht die Person zu der Anforderung, sich mit den Schwierigkeiten zu beschäftigen, auf die sie bei ihrer Tätigkeit trifft?

Prüfungsaufgaben für die schriftliche Aufsichtsarbeit können sein:

- Erläutern Sie, inwiefern es eine Voraussetzung des Lernens ist, dass der Lernende mit seinem Handeln in Schwierigkeiten gerät, die er mit seinen vorhandenen Fähigkeiten nicht bewältigen kann.
- Stellen Sie dar, wie der Gruppenleiter dazu beitragen kann, dass die behinderten Mitarbeiter die Handlungsproblematiken ermitteln, die sich ihnen in ihrer Arbeit stellen.

2.2.1.3 Zusammenfassung

Eine Handlungsproblematik ist eine Schwierigkeit, auf die eine Person bei ihrem Handeln stößt, und die sie nicht befriedigend bewältigen kann. Solche Schwierigkeiten des Handelns können Hinweise auf Lernmöglichkeiten beinhalten. Als Ausgangspunkte für den Lernprozess gewährleisten die Handlungsproblematiken, dass die Lern-Aktivität eng auf das Handeln bezogen bleibt, und dass es sich an der Nahtstelle von Können und Noch-nicht-können bewegt. Mit den Handlungsproblematiken ist der eigentliche Praxisbezug des Lernens gegeben; sie bieten damit eine objektive Grundlage zur Ermittlung der Lernbedarfe. Die Kenntnisnahme der Handlungsproblematiken ist ein Schritt im Lernprozess; sie führt dazu, dass die Personen potenzielle Ansatzpunkte für ihre Lernaktivität gewinnen.

Organisationen sollten die Lernbedarfe der Personen auf der Grundlage ihrer wirklichen Handlungsproblematiken ermitteln. Zur Qualitätsentwicklung trägt vor allem bei, dass man sich ein Bewusstsein davon verschafft, inwieweit man die Handlungsproblematiken der Personen bei ihrer Lernunterstützung berücksichtigt.

Der Begriff der Handlungsproblematik steht für den Anlass des Lernens und damit für den Ausgangspunkt einer individuellen Lernaktivität. Von besonderer Bedeutung für eine subjektorientierte Lernförderung ist hier der Blick der Person für die Verläufe und Schwierigkeiten ihrer Praxis.

2.2.1.4 Fazit

In der Werkstatt sollen die individuellen Schwierigkeiten der Arbeit Ausgangspunkte des Lernens sein. Unter dem Aspekt der "Handlungsproblematik" ergibt sich folgender Befund:

- Konkordant mit der subjektorientierten Position ist die zentrale Forderung des Sozialrechts, nach der die Fähigkeitsentwicklung der Person über veränderte oder höhere Arbeitsanforderungen eröffnet werden soll;
- kompatibel ist der grundsätzliche Bezug der Förderung in der Behindertenhilfe auf die soziale Teilhabe, die damit verbundenen Aktivitäten und die entsprechenden Voraussetzungen auf der Seite der Fähigkeiten;
- kompatibel ist ebenso die Forderung des Qualitätsmanagements, nach der die Organisation interne Quellen wie Probleme, Störungen und Fehler als Basis für das Lernen nutzen soll;
- Ambivalenzen zeigen sich etwa in den Kundenforderungen der Arbeitsagentur; sie vertreten einen allgemeinen Dualismus von "Fördern und Fordern" und legen sich nicht darauf fest, dass die Förderung im Bereich der Lernbedarfsermittlung gerade darin besteht, jene Forderungen geltend zu machen, die aus der konkreten Aufgabe einer Person erwachsen.
- Als ambivalent muss auch der Einsatz der so genannten Profilmethode eingeschätzt werden, die allein darauf zielt, dass die Organisation über die benötigten Fähigkeiten verfügt, nicht aber darauf, dass alle Personen Gelegenheit haben, ihre Fähigkeiten zu erweitern;
- Divergenzen zeigen sich in der geübten und m.E. auch konzeptionell gefassten Praxis, Lernbedarfe nicht auf der Grundlage von individuellen Handlungsproblematiken festzulegen, sondern sie von standardisierten betrieblichen Funktionen abzuleiten und sie den jeweiligen Personen von daher zuzuschreiben.

Die ermittelten Konkordanzen und Kompatibilitäten sind von wesentlicher Bedeutung; die ermittelten Ambivalenzen und Divergenzen ergeben sich auf Grund von Abweichungen in der Praxis. Angesichts dessen kann festgestellt werden, dass die subjekttheoretische Kategorie der Handlungsproblematik für die Konzeption von Lerndienstleistungen in der Werkstatt für Behinderte geeignet ist. Zu den einschlägigen Forderungen und Empfehlungen für die Werkstätten steht der subjektorientierte Ansatz hier im Verhältnis einer weitgehenden Übereinstimmung; sie lässt sich als wesentliches prozessbezogenes Qualitätsmerkmal ausdrücken: Die Werkstatt wirkt darauf hin, dass die Mitarbeiter die Handlungsproblematiken kennen, auf die sie in ihrer Tätigkeit treffen.

2.2.2 Diskrepanz-Erfahrungen als Hinweise auf Lernbedarfe

Allgemein wird unter „Diskrepanz“ eine Widersprüchlichkeit verstanden, die ein Missverhältnis bedeutet [Meyer 1981]; als „Erfahrung“ gilt allgemein die Gesamtheit von Erlebnissen, die in einem bestimmten Zusammenhang stehen [Brockhaus 1997]. Die subjektorientierte Lerntheorie geht davon aus, dass die individuelle Einsicht in die Möglichkeit eines Lernens das subjektive Gewahrwerden eines Missverhältnisses voraussetzt, das zwischen einer Anforderung des Handelns und den persönlichen Fähigkeiten besteht; in diesem Sinn wird von einer "Diskrepanz-Erfahrung" gesprochen. Es ist zu fragen, ob der Begriff der "Diskrepanz-Erfahrung" als konzeptionelle Kategorie für die andragogische Tätigkeit in der Werkstatt für Behinderte relevant ist.

2.2.2.1 Grundpositionen subjektorientierter Lernunterstützung

Das wichtigste Widerspruchsfeld für den Menschen ist die gesellschaftliche Praxis. Hier treffen Subjekte auf Objekte, Bedürfnisse auf Möglichkeiten und Bestrebungen auf Widerstände. Als organisierte Umgestaltung der Realität ist die Praxis ein intendierter Prozess, der notwendig mit Erfahrungen einher geht, also mit einem "Wissen, welches aus der unmittelbaren Beziehung der Menschen zu ihrer ... gesellschaftlichen Umwelt in der gesellschaftlichen Praxis erwächst" [Kosing 1985 a, 345]. Mit Blick auf die Fähigkeitsentwicklung der Menschen ist hier vor allem der Umstand relevant, dass sich die Gültigkeit aller Vorstellungen, Aussagen oder Theorien in der Praxis erweist; entspricht eine Herangehensweise nicht den Notwendigkeiten der Sache, dann wird das in der Praxis erfahrbar. Das Erfahrungswissen einer Diskrepanz von Anforderung und Fähigkeit ist die Voraussetzung dafür, dass sich auf Seiten der Subjekte ein innerer Widerspruch ergibt, in dem sich das Missverhältnis von Bedürfnissen und Handlungsmöglichkeiten abbildet; er kann zur Triebkraft weiterer Erkenntnis werden.

In der Lebenspraxis des Individuums tritt die Diskrepanz von Anforderung und Fähigkeit „zunächst als emotional-komplex-qualitative Umgangserfahrung“ mit dem jeweiligen Gegenstand hervor [Holzkamp 1993, 244]. Die Erfahrung des Ungenügens ergibt sich also beim praktischen Umgang mit einem Gegenstand, aber die Person durchschaut die Eigenart dieser Erfahrung zunächst nicht, und das löst eine Bewertung in Form von Gefühlen aus. Durch diese „Diskrepanz-Erfahrung“ [ebd., 214] wird die Person in emotionaler Weise mit der Tatsache konfrontiert, dass sie in eine Handlungsproblematik geraten ist, die etwas mit der Begrenztheit ihrer Fähigkeiten zu tun hat.

Diskrepanz-Erfahrungen stehen in zweifacher Weise für eine Grenze: Zum einen ist alles Erfahrungswissen als solches in bestimmter Weise begrenzt, zum anderen beinhaltet die Diskrepanz-Erfahrung gerade das Wissen um eine Grenze, nämlich um die Grenze der eigenen Fähigkeiten. Unbeschadet dieser Einsicht kann man feststellen, dass der Diskrepanz-Erfahrung als Erfahrung auch eine "kognitive Bedeutung" zukommt [Wittich 1997], denn sie hat auch eine weiterführende Seite, die darin besteht, dass man in dieser Erfahrung dem Lerngegenstand tatsächlich begegnet und dabei ein erstes Bild von diesem Gegenstand gewinnt. Wer etwa nicht schwimmen kann, aber trotzdem in das Wasser eines Schwimmbads springt, der erfährt nicht nur einen Mangel seiner Handlungsfähigkeit, wenn er im Wasser untergeht, sondern er bekommt auch gleichzeitig mit, dass Wasser zwar "keine Balken" hat, wohl aber einen gewissen Widerstand bietet; er wird feststellen, dass die Art seiner Bewegungen im Wasser einen Einfluss auf die eigene Lage in diesem Medium hat. Außerdem wird ihm anhand der anderen Schwimmer offenkundig, dass man als Mensch im Wasser nicht unbedingt untergehen muss; seine Problematik, sich über Wasser zu halten, geht also vermutlich auch auf einen Mangel an Fähigkeit zurück.

Die Phase der Diskrepanz-Erfahrung kann eine Klippe im Lernprozess sein, denn sie ist in der Regel mit unangenehmen Gefühlen verbunden. Schon in eine Handlungsproblematik zu geraten löst keine Freude aus; umso weniger ist es angenehm, wenn sich die Person mit dem Umstand konfrontieren muss, dass es keineswegs nur an äußeren Faktoren liegt, wenn sie mit ihrem Handeln keinen Erfolg hat. Sie muss sich jetzt auch noch eingestehen, dass sie selbst Teil des Problems ist, und das kann enttäuschend sein, das Selbstbild stören und den inneren Frieden beeinträchtigen. Aus der Sicht eines wohlmeinenden Dritten ist gegen solche Gefühle nichts einzuwenden, denn sie bedeuten eine durchaus realistische „emotionale Wertung der ... Beschränkung meiner ... Lebensmöglichkeiten“, die „durch lernenden Weltaufschluss“ überwind-

bar wäre [Holzkamp 1993, 214]. Die Person hat also Recht, wenn sie enttäuscht und beunruhigt ist. Erst wenn sie solche Situationen und Zustände „der Frustration“ zulässt [ebd.], eröffnen sich die Lern-Chancen, die in einer Handlungsproblematik enthalten sind.

Durch den Lerngegenstand und eine entsprechende Handlungsproblematik beim Umgang des Subjekts mit diesem Gegenstand sind die Voraussetzungen für ein Lernen gegeben. Dieses Potenzial wird aktualisiert, wenn der Person das Ungenügen ihrer Handlungsfähigkeit auch zur Erfahrung wird. Ich „muss also bemerken, dass es mit Bezug auf den jeweiligen Gegenstand mehr zu lernen gibt, als mir jetzt schon zugänglich ist“ [ebd., 212]. Dieses Bewusstsein kann einen "entwicklungstragenden internen Widerspruch" schaffen, "der von der Person häufig als Konflikt erlebt wird" [Vorweg 1990, 137]. Der innere Widerspruch besteht hier zwischen der aktuellen Wirkungsintention des Handelns einerseits und der Erfahrung von der Begrenztheit der Fähigkeiten andererseits, sowie zwischen dem gestörten Selbstbild und den Ansprüchen, die eine Person an sich hat.

In der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung spielt die Frage der subjektiven Gewährwerdung von potenziellen Lernbedarfen eine wichtige Rolle. Joachim Ludwig stellt grundsätzlich fest: „Lernen ist ein Prozess der Differenzbildung, der durch Diskrepanz-Erfahrungen angestoßen wird, und für sein Fortschreiten Differenzen benötigt“ [2004 b, 119]. So gesehen steht die Diskrepanz-Erfahrung für eine wesentliche Dimension des Lernens. Als "Unzulänglichkeitserfahrung" [Ludwig 1999, 679] stellt sie im konkreten Lernprozess den Kern dar, aus dem eine intentionale Lerntätigkeit erwachsen kann.

Peter Faulstich kommentiert den Fall einer Auszubildenden im Versicherungswesen, die von ihrem Vorgesetzten die Aufgabe erhalten hat, die Akte eines Kunden zu studieren und einen Vorschlag dafür zu erarbeiten, wie eine Anfrage dieses Kunden beantwortet werden könnte [2002 b, 49 f]. Die Auszubildende vertieft sich in diese Arbeit und bemerkt deshalb nur am Rande, dass die Direktorin der Firma das Großraumbüro betritt, in dem sie arbeitet. Auf ihre Arbeit konzentriert grüßt sie die Direktorin nur beiläufig und wird dafür später von ihrem Abteilungsleiter zur Rede gestellt; es wird ihr vorgeworfen, dass sie die Direktorin unhöflich behandelt hat. Darauf hin kann sich die Auszubildende nicht mehr auf ihre Arbeit konzentrieren; sie ist aufgewühlt, und ihre Gedanken schweifen immer wieder zu dem Vorfall ab. Sie ist offenbar erschüttert, weil sie sich einen Tadel durch ein Verhalten eingefangen hat, von dem sie dachte, dass es eher Anlass für ein Lob sein könnte. Diese Konzentrationsschwierigkeiten der Auszubildenden qualifiziert Faulstich im Sinn der Diskrepanz-Erfahrung als "ein erstes Lernergebnis" [ebd., 50]. Die Auszubildende hat offenbar erfahren, dass ihre bisherigen Kenntnisse über die Arbeitswelt nicht ausreichen, um einen Vorfall zu deuten, der sich auf Grund der Unternehmenshierarchie ergeben hat. In der weiteren Behandlung der Sache konnte die Auszubildende übrigens erkennen, dass es gar nicht die Direktorin war, die sich an ihrem Verhalten gestört hat, sondern nur ihr Abteilungsleiter, der wohl befürchtet hat, dass auf seine Abteilung ein schlechtes Licht fallen könnte. Damit hatte die Auszubildende etwas gelernt.

Gerhard Zimmer betont die kognitive Seite der Diskrepanz-Erfahrung, die über das bloße Erleben emotionaler Zustände hinausweist und erst damit eine Reflexion ermöglicht [2004 a]. Er geht davon aus, dass sich die Individuen im gesellschaftlichen Gefüge positionieren, indem sie bestimmte Aufgaben übernehmen. Er stellt fest, dass die individuellen Subjekte in diesem Prozess zunächst Gelegenheit haben müssen, ihre jeweiligen Aufgaben zu erkennen und zu begreifen: „Durch die subjektive Rekonstruktion ... der Entstehung, Begründung, Formulierung und Ausführung sowie der Resultate und Wirkungen der konkreten Aufgaben, bezogen auf ihren Beitrag zur individuellen und gesellschaftlichen Lebensgewinnung, werden die Aufgaben dem begreifenden Erkennen der Subjekte zugänglich“ [ebd., 64]. Das begreifende Erkennen sei hier die Voraussetzung dafür, dass sich die Subjekte der Diskrepanzen bewusst werden können, die zwischen ihren Kompetenzen und den Handlungsanforderungen der Aufgabe bestehen. Auch hinsichtlich der Diskrepanz-Erfahrung selbst betont Zimmer mit der Reflexivität den Aspekt der Bewusstheit: „Diskrepanz-Erfahrungen werden durch Diskurse gemacht oder durch solche bei den Subjekten ausgelöst“ [1998, 156].

2.2.2.2 Positionen zur Lernförderung in den Werkstätten für Behinderte

Es gehört zum Auftrag der Werkstätten, Diskrepanz-Erfahrungen beziehungsweise die persönliche Auseinandersetzung ihnen zu ermöglichen. Ausgehend von dem Grundkonzept "Funktionale Gesundheit" weist

Daniel Oberholzer auf das Risiko "von Kränkungen und Entwertungen" hin, das generell bestehe, wenn sich eine behinderte Person "nicht als aktiv und kompetent erleben kann" [2009, 51]. Mit jeder Erfahrung dieser Art wird der Selbstwert der Person berührt, und das beeinträchtigt erfahrungsgemäß die Fähigkeit der Person, sich mit kühlem Kopf darüber klar zu werden, welchen Anteil sie selbst an einer Handlungsproblematik hat. Deshalb ist die persönliche Begleitung des Lernenden hier von besonderer Bedeutung. Es gelte darauf hinzuwirken, dass die Person "Kontrolle" und "Kontrollbewusstsein ... über die eigenen Lebensumstände" gewinnt [ebd., 46]. Zu diesen Umständen zählen als "personbezogene Faktoren" [ebd., 28] auch die Fähigkeiten und deren Lücken.

In ihren Leitlinien zur beruflichen Bildung fordert die BAG der Werkstätten: „Berufliche Bildung ermöglicht eine transparente Auseinandersetzung mit den Anforderungen der angestrebten Tätigkeiten, den eigenen Handlungsmöglichkeiten“ [BAG 2002, 12]. Die persönliche Lernunterstützung in der Werkstatt besteht demnach nicht nur in Formen der Anleitung und der Unterweisung, sondern sie umfasst auch Angebote der Begleitung und Beratung. Der behinderte Mitarbeiter soll bei der Auseinandersetzung unterstützt werden, die er mit sich selbst und seinem potenziellen Lerngegenstand führen muss. Darin ist die Einsicht enthalten, dass solche Klärungsprozesse ein notwendiger Teil der Lernfähigkeit sind. Die transparente Auseinandersetzung schließt ein, dass der Lernende die Gefühle zulässt, die mit seinem Ungenügen einhergehen, und dass er sich die jeweilige Diskrepanz von Forderung und Fähigkeit vor Augen führt.

Die Arbeitsagentur verlangt in ihren Kundenforderungen, dass den Mitarbeitern in ihren Lernprozessen eine "sozialpädagogische Betreuung" zuteil wird [BA 2010, 3.4]. Das kann im Einklang mit dem Prinzip stehen, die Person bei der Konfrontation mit Erfahrungen zu unterstützen, bei denen eine Diskrepanz zwischen den Anforderungen der Aufgabe und den persönlichen Fähigkeiten deutlich wird. Es bleibt jedoch offen, ob die Betreuung primär dazu dienen soll individuelle Lernprozesse zu ermöglichen, deren Inhalte und Verläufe jeweils ausgehandelt werden, oder ob sie als Instrument der Anpassung dienen soll, indem sie gewährleistet, dass die Person vorgegebenen Lernprogrammen folgt, ähnlich dem so genannten Förderunterricht in der Schule.

In den gängigen Konzepten der Werkstattarbeit wie etwa dem „Detmolder Lernwegemodell“ [Schmitz 1997] bleibt die Diskrepanz-Erfahrung zumeist ausgeblendet. Weder als emotionales Vorkommnis noch in ihrer Relevanz für den Lernprozess wird sie konzeptionell berücksichtigt. Die Diskrepanz-Erfahrung wird einfach durch eine Defizit-Diagnose ersetzt. Im Zusammenhang mit der Lernplanung in der Werkstatt wird dabei ausdrücklich von einem „förderdiagnostischen Prozess“ gesprochen, bei dem die behinderten Mitarbeiter zu „Probanden“ werden [Brackhane 2003; 73, 274]. „Beobachten und Beurteilen“ gelten hier als „die Grundlagen der Förderung und Bildung in der Werkstatt“ [ebd., 245]. Mit Hilfe von Beobachtungsinstrumenten sollen die behinderten Mitarbeiter eingeschätzt werden, damit die Gruppenleitung erkennt, inwiefern der jeweilige Mitarbeiter von einem vorgegebenen Sollzustand abweicht. Aus den Ergebnissen dieser Beurteilung „wird dann jeweils ein auf die individuellen Defizite des einzelnen Mitarbeiters bezogenes Förderprogramm entworfen“ [ebd., 274].

Die fremd-diagnostische Variante der Lernorganisation ist im Prinzip allgemein bekannt und ebenso verbreitet. Es handelt sich um die Übertragung naturwissenschaftlicher Herangehensweisen auf menschliche Subjekte. Vorweg weist darauf hin, dass diese Herangehensweise am „Wissenschaftsideal der Physik“ orientiert ist; dies setze voraus, „dass man von der identischen Wiederholbarkeit der Erscheinungen ausgeht, dass man Erkenntnisobjekt und Erkenntnissubjekt voneinander unbedingt zu trennen hat, und dass nur das als untersuchbare Realität anerkannt werden kann, was Forschungsinstrumenten zugänglich ist [1990, 108]. In diesem Sinn ist es etwa in der Medizin üblich, dass der Mensch zunächst zum Objekt der Diagnose wird. Sie besteht im Wesentlichen darin, dass man eine Abweichung feststellt, etwa eine Krankheit, was wiederum voraussetzt, dass man sich auf eine Norm bezieht, in diesem Falle eine allgemein gültige Auffassung davon, was unter physischer Gesundheit zu verstehen ist. Aus der Summe der Abweichungen soll sich dann der medizinisch-therapeutische Handlungsbedarf ergeben, von dem die Therapieplanung ausgeht. Anschließend wird der Mensch zum Patienten, der, wie das Wort es sagt, die therapeutischen Einwirkungen Anderer zu erdulden hat. Die Mitwirkung des Patienten beschränkt sich auf unterstützende Handlungen, die ihm vom Arzt vorgeschrieben werden, und die im eigentlichen Therapieprozess eine untergeordnete Funktion haben, etwa die Einnahme von Medikamenten.

Die Grenzen der diagnostisch-normativen Herangehensweise werden heute allenthalben diskutiert. In der Medizin lässt sich damit eine rein rehabilitative Praxis betreiben, die darauf reduziert bleibt, einzelne Körperfunktionen wieder herzustellen. Eine Medizin mit präventiver Ausrichtung würde dagegen einen Menschen voraussetzen, der sich nicht als Patient versteht, sondern als Hauptakteur seiner eigenen Gesunderhaltung. In anderen Bereichen hat man das naturwissenschaftliche Referenzmodell schon früh verlassen. So hat sich in der Psychotherapie von Anbeginn ein Zweig entwickelt, der den psychisch leidenden Menschen nicht als passiven Erdulder therapeutischer Maßnahmen aufgefasst hat, sondern als den eigentlich Handelnden, der von anderen bei seiner Gesundung nur unterstützt werden kann. Wer solche Unterstützung in Anspruch nimmt, wird hier konsequenterweise als „Klient“ bezeichnet und nicht mehr als „Patient“. Sicher war es kein Zufall, dass gerade die Psychotherapie diesen Weg gewählt hat, denn im Unterschied zur somatischen Medizin hätte sie gar keinen direkten Zugriff auf die Prozesse, um die es geht; die Psyche eines Menschen ist nur ihm selbst direkt gegeben, und die therapeutische Mitwirkung des Klienten ist unumgänglich. Das Geschehen in einer Psychotherapie kann hier durchaus verallgemeinert werden. Ein psychotherapeutischer Prozess ist nach seiner Substanz nur ein Spezialfall eines unterstützten Lernprozesses, denn hier wird eine Person darin unterstützt, die Fähigkeiten zu entwickeln, mit denen sie Probleme ihres Handelns besser bewältigen kann. Wenn die Planung der entsprechenden Lernschritte tragfähig sein soll, dann muss sie vom Klienten als dem Lernenden ausgehen.

Anders als die fremd-diagnostische Variante der Lernorganisation ist das Qualitätsmanagement im Prinzip dafür offen, bei der Lernplanung an den Diskrepanz-Erfahrungen der Personen anzusetzen. Dazu orientiert es darauf, die Diskrepanzen zu ermitteln, die sich zwischen den Forderungen der Arbeit und den Fähigkeiten der Personen ergeben. Der Organisation wird empfohlen, die vorhandenen Fähigkeiten mit jenen zu vergleichen, die erforderlich sind, damit sie auf diese Weise die Fähigkeitslücken bestimmen und aufzeichnen kann („A comparison of the existing competencies with those required should be made to define and record the competence gaps“) [10015, 4.2.5]. Zunächst stellt sich die Aufgabe zur Feststellung der Fähigkeiten also auf der überindividuellen, betrieblichen Ebene; als „Fähigkeit“ gilt hier die „Eignung einer Organisation, eines Systems oder eines Prozesses zum Realisieren eines Produkts, das die Anforderungen an dieses Produkt erfüllen wird“ [Graebig 2006, 33]. Ein Entwurf zur aktuellen ISO 9004 empfiehlt mit Bezug auf die Mitarbeiterkompetenzen, dass die Organisation die Lücken ermittelt „zwischen dem, was vorhanden ist und dem, was gegenwärtig ... benötigt wird“ [9004:2007, 7.3.3]. Auch in der Endfassung der Norm wird empfohlen, dass die Organisation die "Unterschiede zwischen dem Verfügbaren und gegenwärtig Benötigten" ermittelt [9004:2009, 6.3.2].

Die Ermittlung von Fähigkeitslücken basiert freilich auf den Diskrepanzen, die bei den jeweiligen Personen individuell bestehen. Dementsprechend heißt es in der ISO 9004: „Die Berücksichtigung der Erfordernisse an Fähigkeiten schließt Quellen ein wie z.B. ... Beurteilung der Fähigkeit einzelner Personen zur Ausführung festgelegter Tätigkeiten“ [9004:2000, 6.2.2.1]. Insgesamt soll das Vorgehen dazu beitragen, dass die Mitarbeiter ihre Fähigkeiten im Einklang mit den Erfordernissen erweitern. Wagner weist darauf hin, dass ein Schulungsbedarf „permanent vorhanden“ ist und „deshalb auch ständig ... erfasst werden“ muss [2001, 129]; dieser Forderung kann entsprochen werden, wenn man die Wahrnehmung der Organisation für Diskrepanz-Erfahrungen ihrer Mitarbeiter entwickelt.

Zwar wird im Qualitätsmanagement der spezifische Beratungsbedarf nicht herausgestellt, der sich im Zusammenhang mit individuellen Diskrepanz-Erfahrungen ergibt, aber man geht doch generell davon aus, dass auch Formen der Beratung zum arbeitsbezogenen Lernen gehören. So wird festgestellt, dass die Schulungsmethoden Beratung einschließen können („Training methods might include ... counselling“) [10015, 4.3.3]. Auch das EFQM-Modell sieht hinsichtlich des Beratungsbedarfs einen Anknüpfungspunkt vor: Die Führungskräfte sollen „für die Mitarbeiter ansprechbar sein, ihnen aktiv zuhören ... und auf sie eingehen“ [EFQM 1999, 1 d].

Hinsichtlich der Diskrepanz-Erfahrung sollte die Werkstatt im Rahmen ihrer Selbstbewertung regelmäßig einschätzen, inwieweit ihre Praxis den einschlägigen Vorgaben und Empfehlungen entspricht. Leitfragen für eine Reflexion der andragogischen Tätigkeit in der Werkstatt können hier sein:

- Besteht ein Bewusstsein darüber, welche Diskrepanz-Erfahrungen bei den Personen vorliegen, und wie sie damit umgehen, oder ist die Werkstatt nicht darauf ausgerichtet, innere Vorgänge ihrer Mitarbeiter wahrzunehmen?

- Haben die Personen die Möglichkeit, sich über ihre Diskrepanz-Erfahrungen auseinanderzusetzen, oder erhalten sie dazu keine Rückmeldungen und Gesprächsangebote aus dem Kreis ihrer Kollegen und Vorgesetzten?

Die Einsicht in die Bedeutung der Diskrepanz-Erfahrungen für eine organisierte Lernunterstützung beginnt damit, dass die neuen Fachkräfte in der Werkstatt ein Verständnis für ihre eigenen Diskrepanz-Erfahrungen entwickeln. Ausgehend von den Problemerkahrungen neuer Gruppenleiter sollte im Rahmen ihrer Einarbeitung die Frage nach den subjektiven Problemfaktoren aufgeworfen werden. Der Gruppenleiter kann sich nur dann mit guten Gründen dem Lernvorhaben seiner Einarbeitung zuwenden, wenn er erkennt, inwieweit die Art seines eigenen Handelns Teil seiner Problematiken ist. In der Praxis formulieren die Gruppenleiter dann häufig spontan Grenzen ihrer Handlungsfähigkeit. Solche Erkenntnisse können die Person sehr verunsichern und ihr Selbstbild erschüttern. Hier ist es die Aufgabe des Praxisberaters, die Person aufzufangen und darauf hinzuwirken, dass sie ihre Selbsterkenntnisse nicht nur emotional erlebt, sondern auch sachlich auswertet. Der Gruppenleiter soll Gelegenheit haben, seine Lernmöglichkeiten zu benennen, zu akzeptieren und als Chance zur Entwicklung zu begreifen. Als FAB-Prüfungsteilnehmer sollte sich der Gruppenleiter für die eigene Person darauf einstellen, dass die Prüfungsvorbereitung mit Unklarheiten und mit unangenehmen Gefühlszuständen verbunden sein kann, die auf Lernmöglichkeiten hinweisen.

Hinsichtlich der behinderten Mitarbeiter muss das Förderkonzept der Werkstatt die Diskrepanz-Erfahrungen berücksichtigen. Vor allem geht es hier darum, dass man diese schwierige Phase des Lernprozesses wahrnimmt, und dass man ihr Raum gibt. Gegenstand in der FAB-Prüfung kann dementsprechend das „Führen von Beratungs ... -gesprächen“ sein [FAB, 5.2]. Diese Norm ist in lerntheoretischer Hinsicht vor allem mit Blick darauf von Bedeutung, dass der behinderte Mitarbeiter die Diskrepanz erfährt, die zwischen einer Arbeitsanforderung und seinen Fähigkeiten besteht. Eine konstruktive Verarbeitung solcher Grenzerfahrungen wird durch eine aktive persönliche Begleitung begünstigt. Zu fragen ist hier, inwiefern eine Person ein Missverhältnis zwischen den Erfordernissen des Handelns und ihren persönlichen Handlungsmöglichkeiten erlebt.

Leitfragen zur fallbezogenen Reflexion für die schriftliche Hausarbeit im Rahmen der FAB-Prüfung können sein:

- In welchen Fällen würde die Person sagen: "Ich muss das machen, aber ich habe das noch nicht so richtig verstanden", oder "Ich kann das nicht so gut"?
- Wem und wie teilt sich die behinderte Person mit, wenn sie eine Diskrepanz-Erfahrung innerlich zu bewältigen hat?
- Interpretiert die Person eine Diskrepanz-Erfahrung eher als ein persönliches Defizit oder als eine Gelegenheit, etwas zu lernen?
- In welchen Fällen wurde durch eine Diskrepanz-Erfahrung die Neugier der Person auf eine noch unbekannte Seite des Gegenstands wachgerufen?
- Wie steht die Person zu der Anforderung, sich mit ihren Fähigkeitslücken zu konfrontieren?

Prüfungsaufgaben für die schriftliche Aufsichtsarbeit können sein:

- Erläutern Sie am Beispiel, inwiefern es eine Voraussetzung des Lernens ist, dass der Lernende die Diskrepanz bemerkt, die zwischen einer Arbeitsanforderung und seinen Fähigkeiten bestehen.
- Stellen Sie am Beispiel dar, wie der Gruppenleiter dazu beitragen kann, dass sich die behinderten Mitarbeiter ihren Diskrepanz-Erfahrungen öffnen und sie klären.

2.2.2.3 Zusammenfassung

Eine Voraussetzung des Lernens besteht in der Erfahrung der Person, dass zwischen einer Handlungsanforderung einerseits und ihren Fähigkeiten andererseits eine Diskrepanz besteht. Durch diese Erfahrung wird die Person darauf hingewiesen, dass eine Handlungsproblematik, in die sie geraten ist, nicht allein aus den Eigenheiten des Gegenstands erwächst, sondern auch aus der aktuellen Begrenztheit ihrer persönlichen Fähigkeiten. Durch das Gewahrwerden und Bedenken einer Diskrepanz-Erfahrung wird eine Fähigkeitslücke nicht nur objektiv und durch Dritte festgestellt, sondern sie wird für die Person selbst zu einer

subjektiven Gewissheit. Der subjektive Praxisbezug des Lernens ergibt sich im Wesentlichen auf Grund von Diskrepanz-Erfahrungen. Nach der Handlungsproblematik ist die Klärung der Diskrepanz-Erfahrung ein weiterer Schritt im Lernprozess.

Organisationen sollen organisationale und personale Fähigkeitslücken systematisch ermitteln um Lernbedarfe zu bestimmen. Zur Qualitätsentwicklung trägt vor allem bei, dass man sich ein Bewusstsein davon verschafft, inwieweit man die Diskrepanz-Erfahrungen der Personen bei ihrer Lernunterstützung berücksichtigt.

Der Begriff der Diskrepanz-Erfahrung steht für den Kern, aus dem eine individuelle Lernaktivität erwachsen kann. Von besonderer Bedeutung für eine subjektorientierte Lernförderung ist hier die Offenheit der Person gegenüber den Grenzen ihrer Fähigkeiten.

2.2.2.4 Fazit

In der Werkstatt soll es möglich sein, dass sich die Personen mit den Anforderungen auseinandersetzen, auf die sie in ihrer Tätigkeit treffen. Unter dem Aspekt der "Diskrepanz-Erfahrung" ergibt sich folgender Befund:

- Konkordant mit der subjektorientierten Position ist die Präferenz der Werkstattarbeit für eine transparente Auseinandersetzung des Einzelnen mit den Anforderungen, die den Arbeitsaufgaben innewohnen;
- als kompatibel kann die Forderung der Behindertenhilfe gelten, nach der die Personen ein Kontrollbewusstsein über die eigenen Lebensumstände gewinnen sollen, einschließlich ihres Fähigkeitsstands;
- kompatibel sind ebenso die Forderungen des Qualitätsmanagements nach Einbeziehung der Personen bei der Ermittlung von Fähigkeitslücken und nach Beratung der Mitarbeiter im Rahmen von Lernprozessen;
- Ambivalenzen zeigen sich in den Kundenforderungen der Arbeitsagentur, die eine sozialpädagogische Betreuung fordern ohne festzulegen, in welchem lernkulturellen Rahmen diese Betreuung stattfinden und welchem Zweck sie dienen soll;
- Divergenzen sind auf der konzeptionellen Ebene feststellbar, wenn etwa Defizit-Diagnosen an die Stelle der Wahrnehmung von Diskrepanz-Erfahrungen in der Lernplanung treten sollen.

Die ermittelten Konkordanzen und Kompatibilitäten sind von wesentlicher Bedeutung; die ermittelten Ambivalenzen und Divergenzen ergeben sich auf Grund von Abweichungen in der Praxis. Angesichts dessen kann festgestellt werden, dass die subjekttheoretische Kategorie der Diskrepanz-Erfahrung für die Konzeption von Lerndienstleistungen in der Werkstatt für Behinderte geeignet ist. Zu den einschlägigen Forderungen und Empfehlungen für die Werkstätten steht der subjektorientierte Ansatz hier im Verhältnis einer weitgehenden Übereinstimmung; sie lässt sich als wesentliches prozessbezogenes Qualitätsmerkmal ausdrücken: Die Werkstatt wirkt darauf hin, dass sich die Mitarbeiter der Diskrepanzen bewusst werden, die sich zwischen einer Forderung der Arbeit und ihren Fähigkeiten zeigen.

2.2.3 Lernhaltungen als Hinwendung zum Lernen

Allgemein wird unter "Haltung" ein Denken, Handeln, Auftreten und Verhalten verstanden, das durch eine bestimmte innere Einstellung geprägt ist [Duden 2002]. Die subjektorientierte Lerntheorie geht davon aus, dass eine Person zum Lernen ihre Haltung gegenüber einer Handlungsproblematik dahingehend verändert; sie ist nicht mehr von der Absicht einer direkt-praktischen Problembewältigung bestimmt, sondern von der Absicht, zunächst die eigenen Fähigkeiten zu erweitern; in diesem Sinn wird von einer "Lernhaltung" gesprochen. Es ist zu fragen, ob der Begriff der Lernhaltung als konzeptionelle Kategorie für die andragogische Tätigkeit in der Werkstatt für Behinderte relevant ist.

2.2.3.1 Grundpositionen subjektorientierter Lernunterstützung

Die Entwicklung von individuellen Fähigkeiten kann ihren Anfang dort nehmen, wo ein potenzieller Lerngegenstand gegeben ist, wo eine Person als Subjekt beim Umgang mit diesem Gegenstand in eine Handlungsproblematik geraten ist, und wo diese Person erfahren hat, dass zwischen den Anforderungen des Handelns und den eigenen Fähigkeiten eine Diskrepanz besteht. Im Ergebnis kann die Person feststellen, dass ihr eine relevante Fähigkeit fehlt, die sie bei entsprechendem Lernaufwand erwerben könnte. Diese Feststellung ist allerdings für das Lernen nur eine Bedingung, und bei Bedingungen handelt es sich generell um "Erscheinungen, die notwendig da sein müssen, damit ein bestimmtes Ereignis eintritt, die es aber nicht hervorrufen" [Konstantinow 1972, 164]. Das Eintreten einer Diskrepanz-Erfahrung ist also noch keine Garantie dafür, dass die Person tatsächlich mit dem Lernen beginnt, denn sie hat ganz unterschiedliche Möglichkeiten der Entscheidung, wenn sie bemerkt, dass ihre Fähigkeiten den Anforderung des Handelns nicht genügen:

- Sie kann das Handlungsproblem zwar bemerken, es dann aber übergehen;
- sie kann bewusst hinnehmen, dass sie an einem Vorhaben scheitert und den Umgang mit dem potenziellen Lerngegenstand aufgeben;
- sie kann versuchen, die Schwierigkeit zu umgehen, um ihr Ziel mit vorhandenen Mitteln zu erreichen;
- oder sie kann versuchen, die Problematik lernend zu bewältigen; erst dann liegt eine „subjektiv begründete Übernahme“ der Problematik vor [Holzkamp 1993, 385].

Joachim Ludwig stellt dazu fest, dass das Lernen „gegenüber dem Alltagshandeln eine distanzierte Haltung“ darstellt, „aus der heraus bestimmte, problematisch gewordene Aspekte des Alltagshandelns reflektiert werden“ [2004 a, 43]. Für den Übergang zu einer solchen Lernhaltung ist es wesentlich, dass eine Person eine Lernmöglichkeit für sich bewusst akzeptiert und zur Grundlage ihrer Lernaktivität machen will.

Das Einnehmen einer Lernhaltung stellt im Prinzip einen Spezialfall in der Steuerung der individuellen Tätigkeit dar und setzt damit bereits ein bestimmtes Maß an Handlungsfähigkeit voraus. Manfred Vorweg geht davon aus, dass die aktuellen Handlungen die Form sind, „in der sich die Kontrolle über die Lebensbedingungen realisiert, und handlungsfähig sein, also die Kontrolle ausüben zu können, heißt, bewusst entscheiden zu können, welche konkreten Handlungen in welchen Handlungsbereichen auszuüben sind, damit die eigene Lebensgestaltung... realisiert wird“ [1990, 71]. Auch die Lernhaltung ist Ausdruck einer solchen Entscheidung; sie bedeutet, dass sich die Person bewusst dafür entscheidet, sich einem bestimmten Handlungsbereich zuzuwenden, nämlich dem gezielten Erwerb von Fähigkeiten - einem Bereich, in dem die Kontrolle über die Lebensbedingungen nur indirekt verbessert werden kann, was die Entscheidung zum Lernen häufig erschwert.

Wenn sich eine Person tatsächlich entschließt etwas zu lernen, dann verändert sie jedenfalls nicht nur ihre innere Einstellung, sondern ihr objektives Verhältnis zu der Schwierigkeit, auf die sie gestoßen ist. Vor allem lässt sie von dem Versuch los, das Problem mit ihren vorhandenen Mitteln bewältigen zu wollen. Statt einer solchen „Bewältigungshaltung“ [Holzkamp 1993, 203] nimmt sie jetzt eine Lernhaltung ein.

- Die Person lässt vorübergehend vom Ziel ihres Handelns ab und richtet den Blick auf das Handeln selbst: „Ich halte ... erst einmal inne, versuche Übersicht und Distanz zu gewinnen, um herausfinden zu können, wodurch die Schwierigkeiten entstanden sind, und auf welche Weise ich sie ... überwinden kann“ [ebd., 184];
- die Person ist bereit, ihre bisherigen Herangehensweisen in Frage zu stellen und darüber nachzuden-

ken: „Dies schließt ein, dass ich ... bestimmte Fixierungen und Einseitigkeiten meines bisherigen Handelns ... reflektierbar machen muss“ [ebd.];

- die Person deutet die Mängel und Fehler ihres bisherigen Handelns dahingehend um, dass sie in ihnen Ansätze sieht, die sie weiterführen können: „Dies bedeutet auch, dass ich hier meine eigenen Schwächen ... in anderem Licht sehe ..., nämlich nicht lediglich als Hindernisse bei der Zielannäherung ..., sondern als ... Hinweise darauf, wie meine Schwierigkeiten zum Zwecke ihrer lernenden Überwindung präzise zu fassen sind“ [ebd.];
- die Person erkennt in der Handlungsproblematik eine Lernproblematik [s. 2.2.5], „was voraussetzt, dass ich einsehe, wo es hier für mich etwas zu lernen gibt“ [ebd.];
- die Person übernimmt die Lernproblematik, das heißt, sie nimmt sich vor, „nicht so weiterzumachen wie bisher“ [ebd.].

Holzcamp fasst das praktische Handeln und die Lerntätigkeit als nachgeordnete Etappen in der Gesamt-Aktivität eines Individuums auf. Der Übergang von der Bewältigungshaltung zur Lernhaltung ist dabei die entscheidende Weichenstellung vom Handeln zum Lernen. Diesen Sinnzusammenhang von Praxis und Bildung, von Handeln und Lernen kann nur das Individuum selbst herstellen.

Grundsätzlich gilt: Wer lernt arbeitet nicht an der Sache, sondern an sich selbst. Mit Blick auf die Lernhaltung beugt Holzcamp einem Missverständnis vor, das in der Diskussion um Methoden der Problemlösung aufkommt. Bisweilen wird hier jede geistige Anstrengung mit einem Lernen gleichgesetzt. Es muss jedoch betont werden, dass die Bereitschaft zu geistiger Mühe noch kein Kriterium für eine Lernhaltung ist. Zwar ist jede Form des Lernens eine geistige Tätigkeit; aber nicht mit jeder geistigen Tätigkeit liegt eine Lerntätigkeit vor. Wenn etwa meine Fähigkeiten in Mathematik ausreichen, dann kann ich eine schwierige Berechnung erstellen, ohne vorab etwas zu lernen; ich benötige dann vielleicht mehr Zeit und mehr Konzentration als bei alltäglichen Rechenaufgaben. Muss ich aber davon ausgehen, dass mir zur Lösung des Problems eine Information fehlt; höre ich dann auf, weiter zu grübeln; wende ich mich stattdessen Rat suchend an einen Kollegen, von dem ich annehme, dass er über die notwendige Information verfügt; lasse ich mir von diesem Kollegen erklären, „wie es geht“; dann wäre dies – und nur dies – eine Lernschleife. Denn beim Lernen geht es allein darum, dass ich mir notwendige „Handlungsvoraussetzungen überhaupt erst“ schaffe [ebd., 230].

In der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung wird die Frage der Lernhaltung zum einen unter dem Aspekt des Lernwiderstands behandelt, zum anderen unter dem Aspekt der Relevanz von Lerninhalten. Peter Faulstich weist darauf hin, dass die „Lernfähigkeit ... von Erwachsenen ... besonders an Bedeutsamkeit geknüpft“ ist [2003, 29]. Mit Blick auf die Lernhaltung ist deshalb zunächst zu fragen, ob die Relevanz des Lerngegenstands und des Lernvorhabens gegeben ist, und ob sie von der jeweiligen Person auch gesehen wird. Bolder berichtet dazu von einem Projekt, das den Gründen für die verbreitete Weiterbildungsabstimmung nachgehen sollte [1988]. Dabei ging es um die Nicht-Teilnahme an organisierten Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung. Die naheliegende Grundannahme der Untersuchung war, dass von einer Ablehnung dann auszugehen ist, wenn die Teilnehmer den Sinn der Maßnahmen nicht einsehen, wenn das Verhältnis von Aufwand und Ertrag ungünstig ist, und wenn „Weiterbildung als fremdbestimmt erlebt wird“ [ebd., 200]. Diese Annahme habe sich eindeutig bestätigt. Bei den Beschäftigten bestehe durchaus eine Bereitschaft zum lebenslangen Lernen, die umso größer sei, „je größer die Anschlussfähigkeit an die eigene Bildungs- und Erwerbsbiografie erscheint“ [ebd., 206]; sie wollten aber nicht an „formalisierten Veranstaltungen“ teilnehmen und seien umso „unwilliger, je oktroyierter sie erscheinen“ [ebd.]. Diese Haltungen dürften nicht als Lernverweigerung bewertet werden. Es sei bei den Personen vielmehr eine Betonung des Erfahrungslernens anzutreffen; sie berichteten in beeindruckender Weise über selbst initiiertes Umlernen und Anpassungslernen etwa mit Bezug auf Innovationen in ihrem jeweiligen Tätigkeitsbereich. Als geeignete Konsequenz für den Umgang mit dem Lernwiderstand kann vor diesem Hintergrund die Empfehlung gelten, „angemessene anschlussfähige arbeitsprozessnahe Angebote an diese Klientel heranzutragen, die Sinnträchtigkeit erfahrbar machen“ [ebd. 207].

Faulstich geht mit Holzcamp davon aus, dass das Lernen eine Option darstellt, um auf reale Handlungsproblematiken zu reagieren, und dass Personen angesichts solcher Problematiken Gründe sowohl für das Lernen haben können als auch für das Nicht-Lernen [2005 b]. Aus andragogischer Perspektive stellt das Nicht-Lernen allerdings ein Problem dar. So wird festgestellt, dass in „den Institutionen und beim Personal

der Weiterbildung ... die Klage über Widerständigkeit, Faulheit und Widerborstigkeit der Lernenden weit verbreitet“ ist [ebd., 27]. Es wird jedoch davon abgeraten, solche Probleme instrumentell lösen zu wollen, etwa durch den Einsatz von speziellen Rezepten und Methoden. Stattdessen gelte es nach den Lernwiderständen zu fragen und sie einer Reflexion zugänglich zu machen. Es gehe darum, die Widerstände als jeweils „sinnvolle Handlungsstrategien“ zu verstehen [ebd., 76]. In gewissem Sinn werden hier die Gründe für das Nicht-Lernen akzeptiert und auf eine Stufe mit positiven Lerngründen gestellt.

Aus der Evaluation von Veranstaltungsreihen der Erwachsenenbildung hat Faulstich Typen von Haltungen identifiziert, die vom Widerstand bis zur Lernhaltung reichen, und die er im Spannungsverhältnis von defensivem und expansivem Lernen verortet [ebd., 76 f]:

- „Zorniges Verweigern“ ist anzutreffen, wenn etwa die Lehrinhalte die Erwartungen der Teilnehmer nicht erfüllen, die Beziehung zu den Lehrkräften von Misstrauen geprägt ist, und dementsprechend der Interaktion die gegenseitige Wertschätzung fehlt;
- „lautes Experimentieren“ liegt vor, wenn Teilnehmer etwa durch provokante Störungen oder quer liegende Impulse quasi experimentell versuchen, Erkenntnisse über eine Lehr-Lern-Situation zu gewinnen, die ihnen nicht vertraut ist, und in der sie sich erst orientieren müssen;
- „nischenaktives Situationsbewältigen“ liegt vor, wenn Teilnehmer in der offiziellen Lehr-Lern-Situation ein bloßes Bewältigungshandeln an den Tag legen, sich aber in inoffiziellen „Nischen“ und unter Rückgriff auf andere Ressourcen ausgewählten Inhalten oder Lernanforderungen zuwenden, die sie als sinnvoll oder nützlich ansehen;
- „leistungsstarkes Situationsbewältigen“ liegt vor, wenn Teilnehmer die Fähigkeit haben und nutzen, sich auch solche Inhalte anzueignen, die sie eigentlich für uninteressant halten, deren zumindest vorübergehende Aneignung sie aber nicht vermeiden können, wenn sie ihre gesellschaftlichen Chancen erweitern wollen;
- „sicheres Signalisieren, Support zu benötigen“ liegt vor, wenn Teilnehmer offen und bewusst mit ihren Schwierigkeiten umgehen, sich neue Kenntnisse anzueignen, getragen von dem Bewusstsein, dass sie mit der angeforderten Unterstützung auch erfolgreich lernen können.

Einen bewussten Umgang mit Lernwiderständen empfiehlt auch Petra Grell [2006]. Es gelte, „gegenüber dem Lerngeschehen eine Metaposition einzunehmen“, von der aus der Prozess des Lernens als „prinzipiell veränderbar und individuell gestaltbar erlebt“ werden kann [ebd., 84]. Grell stellt ihre Empfehlung in den Zusammenhang der Aufgabe, das Lernen zu lernen. Das sei keine Frage abstrakter Lerntechniken, sondern es gehe vor allem um die Reflexion des Lernens als je persönlicher Tätigkeit. Für die Lernunterstützer sei es dabei zentral, „die Lernenden als Experten ihrer eigenen Lernhandlungen und Lernvermeidungsstrategien ernst zu nehmen“ [ebd., 81]. Bei Lernwiderständen könnten die inhaltlichen Aspekte der Reflexion zum einen aus den Rahmenbedingungen des Lernens gewonnen werden; in einer pädagogischen Institution betreffe dies etwa Zeitstrukturen, Verhaltensvorschriften oder Sanktionsrechte. Zum anderen seien auch personale Gewohnheiten in die Reflexion einzubeziehen wie etwa die verbreiteten „kritischen Einstellungen gegenüber nicht-praktischem Wissen“ [ebd., 80], die dazu führen können, dass sich eine Person dem theoretisch-fachkundlichen Lernen verweigert. Im Prinzip gehe es darum, „den eigenen Lernprozess als Form der Aneignung von Welt begreifbar zu machen und eine ... Position gegenüber den damit ... verbundenen Hindernissen und Schranken zu entwickeln“ [ebd., 80]. Grell ist sich der Tatsache bewusst, dass „widersprüchliche Erwartungen und Interessenkonflikte ... durch bloße Reflexion nicht überwunden“ werden, „aber die Einsicht in diese führt langfristig zu einem umfassenden Verständnis der Situation und kann Handlungspotenziale aufzeigen und mündiges Handeln stärken“ [ebd., 81].

2.2.3.2 Positionen zur Lernförderung in den Werkstätten für Behinderte

Es gehört zum Auftrag der Werkstätten, dass man die Entwicklung von Lernhaltungen bei den behinderten Mitarbeitern anlassbezogen fördert. Ausgehend vom Grundkonzept der Funktionalen Gesundheit spricht Daniel Oberholzer unter anderem von "personenbezogenen Faktoren", die zu berücksichtigen sind [2009, 28]. Im Bereich der Behindertenarbeit sind das "Gegebenheiten einer Person, die nicht Teil ihres Gesundheitsproblems sind", also zum Beispiel "der Wille einer Person" [ebd.]. Im konkreten Fall gehen in den Willen natürlich die Beziehungen ein, die zwischen der Person und den Gegebenheiten ihrer Umwelt bestehen. In ihrer "alltäglichen Lebenssituation" erfahre und erkenne die Person, "was wichtig und was unwichtig ist"

[ebd., 45]. Die Lernhaltung als tätiger Wille zum Lernen hängt auch von dieser Relevanz der potenziellen Lerngegenstände ab.

Wenn es um die Lernhaltungen behinderter Werkstattmitarbeiter geht, dann ist "Neigung" ein wichtiger Begriff. In ihren Leitlinien zur beruflichen Bildung verlangt die Bundesarbeitsgemeinschaft der Werkstätten: „Der Prozess der beruflichen Bildung ist so anzulegen, dass die ... Neigungen mit den Beschäftigten ermittelt ... werden“ [BAG 2002, 12]. Als Habilitand hat der behinderte Mitarbeiter in der Werkstatt vor allem die Aufgabe, seine Handlungsfähigkeit zu erweitern. Die wertschöpfende Arbeit ordnet sich dem Zweck der Qualifizierung und Persönlichkeitsentwicklung unter. Unter dieser Prämisse ist auch die Frage der Neigung zu beantworten: Von zentraler Bedeutung sind hier die Lern-Neigungen der behinderten Mitarbeiter. Diese Neigungen zu ermitteln, das bedeutet primär herauszufinden, bei welchen potenziellen Lerngegenständen und Handlungsproblematiken eine Neigung zum Lernen besteht. Im Unterschied zu anderen Neigungen liegen Lern-Neigungen allerdings der Wahrnehmung durch andere Personen nicht immer offen; sie können gewissermaßen einen intimen Charakter haben. Zu Recht formuliert die BAG der Werkstätten deshalb, dass die Neigungen „mit“ den Beschäftigten zu ermitteln sind.

Die einschlägigen Rechtsbestimmungen gehen auf die Lernhaltung insoweit ein, als sie fordern, dass die Neigung der behinderten Person im Prozess der (Re-)habilitation eine Rolle spielen soll. Im Sozialgesetzbuch 9 heißt es dazu: „Bei der Auswahl der Leistungen“ wird die "Neigung ... angemessen berücksichtigt.“ [SGB 9, 33.4]. Das sieht die Neigung im Zusammenhang mit der Möglichkeit eines guten oder eines weniger guten Gelingens: "Neigung zu einer beruflichen Tätigkeit erleichtert den Erfolg der Leistungen" [2009, 177]. Dabei wird vorausgesetzt, dass die Anforderungen der Praxis von einer Person objektiv zu bewältigen sind, und dass es bis zu einem gewissen Grad auf die Bereitschaft der Person ankommt, sich diesen Anforderungen zu stellen. Erfolg ist vor allem dort zu erwarten, wo eine innere Hinwendung zu den Anforderungen der beruflichen Tätigkeit gegeben ist. Im Fall einer bewältigbaren Anforderung wird sich diese Hinwendung als eine Haltung engagierter Arbeit äußern; im Fall von Handlungsproblemen auf Grund von Fähigkeitslücken äußert sich die Hinwendung in Form einer Lernhaltung.

In den Werkstätten wird die Frage von Lernhaltung und Lernwiderstand bislang kaum reflektiert. Ungeachtet dessen zeigt sich diese Problematik auch in den Alltagstheorien über die Werkstattarbeit. In einem Artikel zur Bildungsarbeit in der Werkstatt vermeidet die Bildungskordinatorin eines großen Werkstatt-Trägers eine spezifische Antwort auf die Frage, was in einer Werkstatt unter Bildung zu verstehen sei, da es "keine präzise oder gar einheitliche Definition" für den Begriff "Bildung" gebe [Brechel 2011 a]. Stattdessen bezieht sie sich auf die UNO-Behindertenrechtskonvention, die jedenfalls "eine allgemeingültige Antwort" enthalte: Bildung ist ein Menschenrecht". Vor diesem Hintergrund stellt sie weiter fest: "Ein Recht auf Bildung ist nicht gleichbedeutend mit einer Pflicht, dieses Recht auch wahrzunehmen. Daher wird es ... von der Attraktivität und Passgenauigkeit unserer Angebote abhängen, ob sie in Anspruch genommen werden" [ebd.]. In dieser Position deutet sich an, wie eine Werkstatt-Organisation dazu beiträgt, dass behinderte Mitarbeiter Lernwiderstände entwickeln können. Die Werkstatt wird unweigerlich in das Fahrwasser problematischer Vorgehensweisen geraten, wenn man spezifische Positionsbestimmungen vermeidet und sie durch unspezifische Positionen wie den Verweis auf die UNO-Konvention ersetzt, die sich vor allem durch den fragwürdigen Vorteil auszeichnen, dass sie dem aktuellen Mainstream entsprechen.

Im genannten Beispiel wird eine Reihe von Positionen vorausgesetzt, die alle in der "Herstellungsperspektive" verharren, von der Faulstich spricht [s. 2.1.2.2] nämlich

- dass "Bildung" in der Form eines kollektiven und angebotsorientierten Lehr-Lernens stattfindet;
- dass es die Sache der Organisation sei, entsprechende Angebote zu definieren und zu optimieren;
- dass es in der Hand der Anbieter liegt, durch die Gestaltung des Angebots die Lernhaltungen der potenziellen Teilnehmer auszulösen;
- dass sich die Lernhaltungen der behinderten Mitarbeiter darauf reduzieren, eines der Angebote auszuwählen und es in Anspruch zu nehmen;
- dass es letztlich nur an Persönlichkeitsmerkmalen der potenziellen Teilnehmer liegen kann, etwa an ihrer Behinderung, wenn sie die erwartete Bereitschaft zur Veranstaltungsteilnahme nicht zeigen.

Die Fremdbestimmung des Lernens im Modus des konventionellen Unterrichts wird hier weder als ein problematischer Faktor erkannt noch gar in Frage gestellt. In der Organisation der Autorin soll zwar die Bildung "in Zukunft einen deutlich höheren Stellenwert" einnehmen, aber die entsprechende Strategie zielt

nicht auf einen qualitativen Sprung hin zu einer subjektorientierten Makro-Didaktik, sondern auf ein bloßes Mehr-Desselben: Die bestehenden Angebote der Organisation sollen ausgebaut und ergänzt werden, denn durch "die Ausdifferenzierung unseres Bildungsangebots können wir einen ... Beitrag zur Umsetzung der UN-Konvention leisten" [Brechel 2011 a]. Ausdifferenzierungen dieser Art führen zu immer umfangreicheren Veranstaltungskatalogen der Werkstatt-Träger, in denen potenzielle Lernbedarfe zu allgemeinen Unterrichtseinheiten aufbereitet werden; im Rahmen der Unternehmenskommunikation werden diese Kataloge auch gerne als Belege für das andragogische Engagement der Organisation eingesetzt. Zugespißt könnte man hier fragen, um was es eigentlich geht: Um das Image der Organisation oder um die wirklichen Lernbedürfnisse der Personen. Es ist nicht auszuschließen, dass sich auch potenziell Lernende diese Frage intuitiv stellen.

Eine kritisch-konstruktive Auffassung von Organisationsentwicklung und Qualität muss die Spezifik des jeweiligen Inhalts in Rechnung stellen. Im Fall der Lernhaltungen ist davon auszugehen, dass solche Haltungen vor allem dort begünstigt werden, wo reale Handlungsproblematiken [s. 2.2.1] und Diskrepanz-Erfahrungen [s. 2.2.2] individuell aufgenommen werden, und wo eine Auseinandersetzung darüber geführt werden kann, ob sich die Person zu ihrer Problematik lernend verhalten will. Im Grundsatz kann man feststellen, dass die Konzepte des Qualitätsmanagements in dieser Hinsicht durchaus lernfreundlich sind; sie gehen mit der Einsicht einher, dass sich die Personen nicht nur praktisch, sondern gegebenenfalls auch lernend zu ihrer Arbeit zu verhalten. Nach dem EFQM-Modell nutzt das Unternehmen „Lernen zur Schaffung von Innovation und Verbesserungsmöglichkeiten, um den status quo in Frage zu stellen und Änderungen zu bewirken“ [EFQM 1999, 9]. Man geht davon aus, dass sich die Anforderungen der Arbeit ständig wandeln. Die Organisation soll „Mitarbeiter unterstützen und in die Lage versetzen, mit dem Wandel umzugehen“ [ebd., 1 e]; das setzt entsprechende Lernhaltungen auf Seiten der Personen voraus, begünstigt sie aber auch.

Prinzipiell sollte die oberste Leitung „die Qualitätspolitik als Mittel einsetzen, um die Organisation zur Verbesserung ihrer Leistungen zu führen“; dabei sollte die Leitung „die Weiterentwicklung der Personen in der Organisation“ berücksichtigen [9004:2000, 5.3]. Die „Schaffung innovationsfördernder Bedingungen“ [ebd., 6.2.1] zählt zu den Aufgaben der Leitung; unter „Innovation“ wird die „Umsetzung von Ideen“ verstanden [Leonhard 2006] oder die „Erzeugung neuer Identitätselemente“ [Graebig 2006, 44]. Geht man davon aus, dass "Ideen" und "Identitätselemente" häufig durch eine lernende Beschäftigung mit der Sache entstehen, dann wird die Innovation gefördert, wenn man das Aufkommen von echten Lernhaltungen ermöglicht.

Ein Entwurf zur aktuellen ISO 9004 geht auf die „Entwicklung der Lernfähigkeit einer Organisation“ ein und stellt unter anderem fest, dass es erforderlich ist, „Verhaltensmuster ihrer Mitarbeiter in das Wertesystem der Organisation einzubinden“ [9004:2007; 10.4]. Zu diesen Werten zählt auch die grundsätzliche Bereitschaft zum Lernen: „Durch Lernen kann eine Organisation Wissen, Fähigkeiten und Erfahrung ihrer Mitarbeiter steigern ... um ihre Verbesserungs- und Innovationsprozesse voranzubringen“ [ebd.]. In der Endfassung der Norm wird der Organisation empfohlen sicherzustellen, dass die Arbeitsumgebung der Mitarbeiter "zur persönlichen Weiterentwicklung, zum Lernen ... ermutigt" [9004:2009, 6.3.1]. Hier wird davon ausgegangen, dass die Lernbereitschaft nicht allein Sache des Einzelnen ist, sondern dass die Organisation eine Mitverantwortung dafür trägt.

Hinsichtlich der Lernhaltung sollte die Werkstatt im Rahmen ihrer Selbstbewertung regelmäßig einschätzen, inwieweit ihre Praxis den einschlägigen Vorgaben und Empfehlungen entspricht. Leitfragen für eine Reflexion der andragogischen Tätigkeit in der Werkstatt können hier sein:

- Ist die andragogische Unterstützung darauf ausgerichtet solche Lerngelegenheiten aufzugreifen, die einer konkreten Neigung der Person entsprechen, oder werden Lernanforderungen unabhängig davon gestellt, ob eine entsprechende Lernhaltung zu erwarten ist?
- Wirkt die Werkstatt darauf hin, dass die Personen dort eine Lernhaltung einnehmen, wo dies mit Blick auf die Sache und auf die persönliche Fähigkeitsentwicklung sinnvoll wäre, oder werden konkrete Lernbedarfe zwar gesehen, führen aber nicht zu entsprechenden Lernvorhaben?

Die Einsicht in die Bedeutung der Lernhaltung für eine organisierte Lernunterstützung der behinderten Mitarbeiter beginnt damit, dass die neuen Fachkräfte in der Werkstatt ein Verständnis für ihre eigenen Lern-

haltungen und Lernwiderstände entwickeln. Im Rahmen der Einarbeitung von Gruppenleitern sollte ein Praxisberater darauf hinwirken, dass der Gruppenleiter tatsächlich Lernhaltungen einnimmt. Eine aktuelle Lernbereitschaft ist keineswegs selbstverständlich, wenn man bedenkt, dass die Maßnahme seiner Einarbeitung nicht vom Gruppenleiter selbst, sondern von Seiten der Werkstatt veranlasst worden ist. Darüber hinaus ist bei grundlegenden Lernprozessen ohnehin mit Widerständen zu rechnen, die sich aus der ersten Konfrontation mit dem Lerngegenstand ergeben. In dieser Phase fördert der Berater den Prozess auch dadurch, dass er die Frage der Lernhaltung in die Reflexion einbezieht und die Gründe der Person für Vorbehalte und Verweigerungen anerkennt. Unter Umständen realisiert der Gruppenleiter erst jetzt, welche Anforderungen seine Funktion an ihn stellt; er sollte deshalb Gelegenheit haben, seine eventuellen Widersprüche offen zu formulieren, bis hin zu der Frage, ob er seine Entscheidung für den Beruf des Gruppenleiters weiter aufrechterhalten will. Als FAB-Prüfungsteilnehmer sollte sich der Gruppenleiter für die eigene Person bewusst machen, dass er bei seiner Prüfungsvorbereitung nur dann etwas lernen kann, wenn er gegenüber seinen Schwierigkeiten Distanz gewinnt und zu einer Lernhaltung gelangt.

Mit Blick auf die Förderung der behinderten Mitarbeiter wird auch in der FAB-Prüfungsverordnung die Lernneigung angesprochen. Die innere Hinwendung zum Lerngegenstand ist eine notwendige Voraussetzung der Lernfähigkeit; deshalb soll der Gruppenleiter als FAB-Prüfungsteilnehmer „in der Lage sein, die ... Neigung“ des behinderten Werkstatt-Mitarbeiters „zu erkennen“ [FAB, 4]. Zu fragen ist hier, ob bei einer Person die Absicht besteht, im konkreten Fall etwas zu lernen, und ob sie gegenüber ihrer Handlungsproblematik eine entsprechende Haltung einnimmt.

Leitfragen zur fallbezogenen Reflexion für die schriftliche Hausarbeit im Rahmen der FAB-Prüfung können sein:

- In welchen Fällen neigt die behinderte Person dazu, ihre gewohnte Art des Handelns beizubehalten, obwohl sie damit in praktische Schwierigkeiten gerät, die durch Lernen überwindbar wären?
- In welcher Weise äußert sich die Ablehnung der Person gegenüber dem Ansinnen, etwas zu lernen?
- Welche Voraussetzungen könnten dazu führen, dass die Person auch dort eine Lernhaltung einnimmt, wo sie das ursprünglich nicht wollte?
- Bei welchen Schwierigkeiten ihres Handelns neigt die Person von sich aus dazu, eine Lernhaltung einzunehmen?
- Wie steht die Person zu der Anforderung, ihre Lernbereitschaft anlassbezogen zu thematisieren?

Prüfungsaufgaben für die schriftliche Aufsichtsarbeit können sein:

- Erläutern Sie am Beispiel, inwiefern es von Bedeutung ist, dass Personen nicht nur in der praktischen Bewältigung von Problemen eine Herausforderung sehen, sondern auch in der Erweiterung ihrer Fähigkeiten.
- Stellen Sie am Beispiel dar, wie der Gruppenleiter dazu beitragen kann, dass die behinderten Mitarbeiter anlassbezogen eine Lernhaltung einnehmen, wenn durch Lernhandlungen ein relevanter Zuwachs an Fähigkeiten zu erwarten ist.

2.2.3.3 Zusammenfassung

Eine Lernhaltung ist das Verhältnis eines Individuums zu einer Handlungsproblematik, das von einer Lernabsicht geprägt ist. Dabei geht es nicht um die praktische Bewältigung einer Problematik mit vorhandenen Mitteln, sondern es gilt zunächst die eigenen Fähigkeiten zu erweitern, um das Problem dann angemessen bewältigen zu können. Für den Übergang von einer Bewältigungshaltung zu einer Lernhaltung ist es entscheidend, dass eine Person eine Lernmöglichkeit tatsächlich nutzen will.

Der Übergang von einer Bewältigungshaltung zu einer Lernhaltung ist ein Schritt im Lernprozess. Die Person lenkt ihre Aktivität auf sich selbst und ihre personalen Handlungsbedingungen, nämlich auf die Entwicklung ihrer Fähigkeiten. Organisationen sollten den Übergang vom Versuch einer praktischen Problembewältigung zu einer lernenden Erweiterung von Fähigkeiten unterstützen. Zur Qualitätsentwicklung trägt vor allem bei, dass man sich ein Bewusstsein davon verschafft, inwieweit man die Lernhaltung der Personen bei ihrer Lernunterstützung berücksichtigt.

Der Begriff der Lernhaltung steht für die Beziehung des Lernsubjekts zum Lerngegenstand als solchem. Von besonderer Bedeutung für eine subjektorientierte Lernförderung ist hier, dass man Lernwiderstände akzeptiert und einer konstruktiven Auseinandersetzung zugänglich macht.

2.2.3.4 Fazit

Die Werkstatt soll das Aufkommen von Lernhaltungen bei ihren Mitarbeiter begünstigen. Unter dem Aspekt der "Lernhaltung" ergibt sich folgender Befund:

- Konkordant mit der subjektorientierten Position ist vor allem der Respekt des Sozialrechts für die Neigungen der Person und für ihre Willensentscheidungen;
- als kompatibel kann die Forderung des Qualitätsmanagements gelten, die Arbeitsumgebung der Personen so zu gestalten, dass sie zur persönlichen Weiterentwicklung ermutigt;
- Divergenzen sind in der Praxis feststellbar, wenn etwa beansprucht wird, dass man durch ein möglichst vielfältiges Programm von Veranstaltungen der Weiterbildung die Berücksichtigung individueller Lernhaltungen überflüssig machen kann.

Die ermittelten Konkordanzen und Kompatibilitäten sind von wesentlicher Bedeutung; die ermittelten Divergenzen ergeben sich auf Grund von Abweichungen in der Praxis. Angesichts dessen kann festgestellt werden, dass die subjekttheoretische Kategorie der Lernhaltung für die Konzeption von Lerndienstleistungen in der Werkstatt für Behinderte geeignet ist. Zu den einschlägigen Forderungen und Empfehlungen für die Werkstätten steht der subjektorientierte Ansatz hier im Verhältnis einer weitgehenden Übereinstimmung; sie lässt sich als wesentliches prozessbezogenes Qualitätsmerkmal ausdrücken: Die Werkstatt wirkt darauf hin, dass die Mitarbeiter eine Lernhaltung einnehmen, wenn zu erwarten ist, dass sie eine relevante Handlungsproblematik durch eine Erweiterung ihrer Fähigkeiten angemessen bewältigen können.

2.2.4 Die Erweiterung der Handlungsfähigkeit als Lernmotivation

Die subjektorientierte Lerntheorie geht davon aus, dass die Lernmotivation aus der konkreten Erfahrung der Person erwächst, durch Lernhandlungen ihre Fähigkeiten und dadurch ihre Weltverfügung erweitern zu können; in diesem Sinn wird vom "Expansiven Lernen" gesprochen. Allgemein wird unter "Expansion" eine Ausdehnung oder Erweiterung verstanden [Duden 2002]. Es ist zu fragen, ob der Begriff des Expansiven Lernens als konzeptionelle Kategorie für die andragogische Tätigkeit in der Werkstatt für Behinderte relevant ist.

2.2.4.1 Grundpositionen subjektorientierter Lernunterstützung

Da der einzelne Mensch in der Welt vielfältig handeln muss, kann er nicht umhin, sich die Verfügung über die Welt Stück für Stück zu erarbeiten. Auch bei sich selbst muss er die Voraussetzungen dafür schaffen, dass er die Lebensmöglichkeiten tatsächlich nutzen kann, die in der Welt bereit stehen. Hier tritt das Lernen auf den Plan. In der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie wird das Lernen „als möglicher Zugang des Lernsubjekts zur ... Welt ... verständlich gemacht“ [Holzkamp 1993, 181]. Wenn ein Mensch als Säugling auf die Welt kommt, dann verfügt er kaum über angeborene Fähigkeiten; sie würden noch nicht einmal ausreichen, um auch nur wenige Tage auf sich gestellt zu überleben. Der ursprüngliche Grad der Verfügung über die Welt ist beim Menschen zunächst denkbar gering. Deshalb ist das menschliche Individuum ab dem Tag seiner Geburt darauf angewiesen, seinen Handlungsraum in der Welt auszuweiten. Das Individuum ist gewissermaßen gezwungen zu expandieren, und das Lernen ermöglicht es ihm, die personalen Handlungsbedingungen zu schaffen, damit es seine Handlungsfähigkeit und seine Weltverfügung erweitern kann. In diesem Sinn ist der Begriff des „expansiven Lernens“ der zentrale Gedanke in der subjektorientierten Lerntheorie: „Lernhandlungen sind ... expansiver Natur“ [ebd., 190].

Wenn der Zweck des Lernens darin besteht, die Lebensmöglichkeiten einer Person zu erweitern, dann ist das Problem der Lerngründe eindeutig lösbar. Bei der Lernmotivation kann es jedenfalls nicht darum gehen, andere Menschen „dazu zu bringen, freiwillig zu tun, was sie tun sollen“ [ebd. 447]. Eine tragfähige Lernmotivation erwächst vielmehr aus dem Verhältnis der Person zur Sache. Demnach werden die Lerngründe nicht von anderen Menschen in den Lernenden hineingetragen, sondern sie sind Teil der Beziehung, die der Lernende zu seinem Lerngegenstand entwickelt. Holzkamp stellt fest, dass eine echte „Lernmotivation nicht durch ‚didaktische‘ Vorkehrungen hergestellt werden kann, sondern nur ... durch expansive Lerngründe zustande kommt“ [ebd., 423]. Ebenso wenig kann eine tragfähige Lernmotivation aus einem abstrakten Spaß an der Lernaktivität erwachsen, der mit beliebigen Inhalten erreichbar wäre. „Expansiv begründetes Lernen bedeutet ... gerade nicht Lernen um ‚seiner selbst‘, sondern Lernen um der mit dem Eindringen in den Gegenstand erreichbaren Erweiterung der Verfügung ... willen“ [ebd., 191].

Holzkamp besteht darauf, dass „wirklich motiviertes Lernen“ expansiv begründet ist [1993, 447]. Das ist die entscheidende Weichenstellung für die Motivation. Allerdings handelt es sich hier um das Einfache, das schwer zu machen ist. Für eine echte Lernmotivation muss „der innere Zusammenhang zwischen lernendem Weltaufschluss, Verfügungserweiterung und erhöhter Lebensqualität“ entweder zu erfahren oder vorauszusehen sein [ebd., 190]. Schwierig wird die Motivationsfrage also durch den Umstand, dass es dem Lernenden selbst obliegt zu beurteilen, ob bestimmte Lernbemühungen im jeweiligen Fall für ihn einen Sinn ergeben. Da er die Sache als Lernender noch nicht überblickt, kann er das nur Schritt für Schritt beurteilen. Schon deshalb kann die Lernmotivation keine feststehende Größe sein, sondern sie bildet eine Dimension im Lernprozess.

In der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung wird die Frage nach den Lerngründen mit dem emanzipativen Zweck allen Lernens verknüpft. Gisela Wiesner macht dazu geltend, dass der Begriff der Bildung "auf die Richtung und den Sinn des Lernens" zielt. Bildung sei zentral als die Fähigkeit zur Selbst- und Mitbestimmung zu verstehen. Insofern reiche es für ein zeitgemäßes Bildungsverständnis nicht aus, sich "allein auf Lernerorientierung und Lernen zu stützen" [2006, 173]. Wiesner setzt dabei offenbar einen Lernbegriff voraus, der Lernen als eine abstrakte psychische Aneignungsaktivität auffasst, die für Fremdbestimmtheit offen ist. Dazu ist zu sagen, dass der Begriff des expansiven Lernens über diese Auffassung hinausgeht, und dass er verschiedene Aspekte des Lernens integriert. Er steht für den Gesamtzusammenhang

der Aneignung, der von der Interessenlage des Lernenden über seine Handlungsproblematiken bis zu seinen Lernhandlungen reicht, der im Ergebnis die Handlungsfähigkeit der Person in relevanter Weise erweitert und dadurch eine realistische Lernmotivation begründet. Durch den Begriff des expansiven Lernens ist es nicht mehr erforderlich, das "Lernen" von der "Bildung" abzusetzen. Expansives Lernen ist als ein Lernen zu verstehen, das dem Kriterium der Bildung genügt.

Gerhard Zimmer differenziert den Begriff des expansiven Lernens, bezieht ihn auf die Ebene der Lernstrategie und verweist auf die Selbstbestimmung als seinen Kern [2004 a]. Zimmer geht davon aus, dass sich die Subjekte in den gesellschaftlichen Verhältnissen selbst produzieren. Unter den Bedingungen von Herrschaftsverhältnissen werden durch diesen Prozess unterschiedliche Subjektformen hervorgebracht. Affirmative Subjektformen seien dadurch gekennzeichnet, dass „die Subjekte insoweit passiv mittun, wie es ohne Gefährdung ihrer individuellen Lebenserhaltung notwendig ist“ [ebd., 56]; dazu alternativ stehen die expansiven Subjektformen, „in denen die Subjekte aktiv alternative gesellschaftliche Verhältnisse anstreben“ [ebd.]. Das Attribut „expansiv“ kommt demnach nicht allein dem Lernen zu, sondern es qualifiziert eine grundsätzliche Lebenshaltung. Der Zusammenhang zum Lernen ist insofern gegeben, als die Personen im Verlauf ihrer Lernaktivität erfahren, dass die Verhältnisse ihre Entwicklung behindern, und dass sie von Ausgrenzung bedroht sind, wenn sie sich den Zwangsverhältnissen entziehen. Allerdings müsse den Individuen unter allen Verhältnissen eine gewisse Entwicklung ihrer Potenziale zugestanden werden, damit die Verfügung über die Prozesse der Lebensgewinnung im gesellschaftlichen Maßstab erweitert werden kann. Ein expansives Lernen ist deshalb auch unter Herrschaftsverhältnissen möglich, soweit dort „nur durch die Ausdehnung der individuellen Weltverfügung ... die eigenen Lebensgrundlagen erhalten und erweitert werden können“ [ebd., 59]. Die Subjekte können dann „eine defensiv begründete Lernstrategie wählen, indem sie nur soweit und in solchen Formen ihre subjektiven Handlungskompetenzen entwickeln, wie sie in die herrschenden Verhältnisse passen und zunächst vermutlich nicht zur Selbstgefährdung führen“ [ebd., 65; s. 2.6.3]. Diese Variante entspricht der Tendenz, die Entwicklung der Subjekte so zu kanalisieren, dass sie die Herrschaftsverhältnisse nicht gefährdet. Zimmer spricht hier von einem „affirmativen expansiven“ Lernen [ebd., 59], bei dem die „Unterscheidung zwischen defensiven und expansiven Gründen“ für das Lernen aufgehoben oder verwischt werde.

Mit einer gewissen Strenge besteht Zimmer darauf, dass ein affirmatives Lernen nicht wirklich expansiv sein kann, da es Beschränkungen unterliegt, die aus den Herrschaftsverhältnissen resultieren. Eine expansive Lernstrategie sei nur dann vollwertig, wenn sie Ausdruck einer „Orientierung auf die Emanzipation des Menschen zum Subjekt seiner eigenen Entwicklung“ ist [ebd.]. Dieses Lernen muss an der Ungleichheit der Menschen ansetzen und zu einer Erweiterung der gesellschaftlichen Teilhabe führen. Es diene der Lebensgestaltung, die seit der Aufklärung „als eine freie selbstbestimmte individuelle Aufgabe gedacht“ werde [ebd.]. Letztlich gehe es beim expansiven Lernen also um die Selbstbestimmung der Subjekte, die jedoch nicht individuell zu realisieren sei sondern letztlich eine Veränderung der kapitalistischen Herrschaftsverhältnisse erfordere.

Mit Blick auf den Prozess der Aneignung unterscheidet Zimmer sechs Dimensionen der Kompetenz als der personalen Voraussetzung von Handlungsfähigkeit; sie seien in jeder Aufgabenbearbeitung wirksam und müssten von allen Subjekten ausgebildet werden:

- Das "Wissen um die Bedeutung der je konkreten Aufgabe",
- das Bewusstsein vom „Interesse an der konkreten Aufgabe“,
- die Fähigkeit „zum Treffen rational begründeter Entscheidungen zwischen mehreren Handlungsalternativen“,
- „Fachkompetenzen zur ... adäquaten Bearbeitung des Gegenstands der konkreten Aufgabe“,
- „Sozialkompetenzen zur produktiven Zusammenarbeit“,
- „Bewertungskompetenzen zur Beurteilung“ der Durchführung und der Ergebnisse [ebd., 62].

Diese Dimensionen können als Aspekte dienen, wenn es gilt, den expansiven Charakter eines konkreten Lernvorhabens zu gewährleisten und eine tragfähige Lernmotivation zu begründen.

2.2.4.2 Positionen zur Lernförderung in den Werkstätten für Behinderte

Es gehört zum Auftrag der Werkstätten zu ermöglichen, dass die behinderten Mitarbeiter ihre Lerngründe aus der Aussicht auf eine erweiterte Handlungsfähigkeit gewinnen. Ausgehend vom Grundkonzept der Funktionalen Gesundheit fordert Daniel Oberholzer, dass sich der "Bedarf an Angeboten und Leistungen" nach dem richten muss, "was sein soll" [2009, 33]. In der Behindertenhilfe gehe es um ein "kompetentes Handeln" der Person [ebd., 45]. Die Hilfen sollen "zu einer förderlichen Kompetenzentwicklung" führen [ebd., 53], so dass sich die Personen als "immer kompetenter" erfahren können [ebd., 61]. Oberholzer unterstreicht den Gedanken einer erweiterten Handlungsfähigkeit, wenn er der Behindertenhilfe die Aufgabe zuweist darauf hinzuwirken, dass die behinderten Personen die "Kontrolle ... über die eigenen Lebensumstände" gewinnen können [ebd., 46]. Zweck der Bemühungen ist die "Verbesserung der funktionalen Integration", die den Personen "die Teilnahme an den regulären Aktivitäten eines Lebensbereichs" ermöglicht [ebd., 55]. Der Zuwachs an Kenntnissen oder Fähigkeiten wird hier im direkten Zusammenhang mit den realen Handlungsanforderungen gesehen. Eine tragfähige Motivation für Lernhandlungen kann demnach nur aus der Aussicht auf die Anwendung dieser Fähigkeiten erwachsen.

Die Kritische Psychologie versteht unter "Motivation" generell die "wertende Vorwegnahme künftiger Situationen, für deren Erreichung aktuelle Bedürfnisse zurückgestellt werden müssen" [Zander 2012 c]. Ute Osterkamp stellt zur Frage der Motivation fest, dass „die Bereitschaft, Anstrengungen und Risiken auf sich zu nehmen“ kein Problem ist, „wenn es dabei um die Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten zur Erreichung persönlich bedeutsamer Ziele geht“ [1986 b, 376]. Diese Bereitschaft zum Aufschub einer Befriedigung ist Teil der Fähigkeit zu motiviertem Handeln und ein Kriterium des Erwachsenseins. Gerade bei psychisch behinderten Personen ist dieser Zusammenhang häufig gestört. Insbesondere die Depression kann als "das Gegenteil von motiviertem Handeln" verstanden werden [Zander 2012 c] und damit als Unfähigkeit, die eigene Erwachsenenpersönlichkeit zu realisieren. Den Werkstätten stellt sich insofern die Aufgabe, das Erwachsenwerden ihrer Mitarbeiter zu unterstützen, indem sie motiviertes Handeln ermöglichen.

In ihren Leitlinien zur beruflichen Bildung stellt die Bundesarbeitsgemeinschaft der Werkstätten fest: „Ziele beruflicher Bildung sind es, ... Abhängigkeiten zu vermeiden ..., eigene Handlungsmöglichkeiten zu erweitern“ [BAG 2002, 7]. Eine Erweiterung der Handlungsfähigkeit befreit den Einzelnen zunehmend aus Abhängigkeiten, in denen er sich befindet. Dafür soll die Arbeit in der Werkstatt „so gestaltet werden, dass ihr emanzipatorischer Charakter“ auch „erfahrbar wird“ [ebd., 9]. Das ist gerade für behinderte Personen von Bedeutung, die häufiger und stärker von anderen Personen abhängig sind, als dies bei nicht-behinderten Personen der Fall ist.

Gerd Grampp sieht die Handlungsfähigkeit als den wesentlichen Gegenstand der Förderung in der Werkstatt. Dort habe die Arbeit "den Charakter eines Förderinstruments", das es behinderten Personen "ermöglicht, ihre Handlungsfähigkeit umfassend zu entwickeln und dadurch ihre Leistungsfähigkeit zu erhalten, wiederzugewinnen oder zu erhöhen und ihre Persönlichkeit entfalten zu können" [Grampp 2003, 94]. Der Zugewinn an Handlungsmöglichkeiten liegt auf derselben Linie wie die Emanzipation als Selbstbefreiung aus Abhängigkeiten: Hier wird der expansive Charakter des Lernens angesprochen, der die Grundlage jeder echten Lernmotivation bildet.

In ihren Kundenforderungen verlangt die Arbeitsagentur, dass die behinderten Mitarbeiter lernen sollen, "ihr Leben eigenverantwortlich ... zu führen" [BA 2010, 3.3]. Das kann im Einklang mit dem Prinzip stehen, dass die Mitarbeiter ihre Lerngründe aus der erfahrbaren Erweiterung ihrer Handlungsfähigkeit gewinnen. Es bleibt jedoch offen, ob sich die Mitarbeiter auf die üblichen und vorgefundenen Handlungsmöglichkeiten beschränken sollen, oder ob die Erweiterung der Handlungsfähigkeit einschließt, dass die Mitarbeiter selbst Einfluss auf ihre Lebens- und Arbeitsbedingungen nehmen können, um ihre Handlungsmöglichkeiten zu erweitern.

Wirksame Hilfe muss auf die soziale Handlungsfähigkeit der Person focussiert sein. Allerdings ist die Handlungsfähigkeit keine Summe von Einzelfähigkeiten, sondern sie stellt eine höhere Qualität dar: Die Person soll in der Lage sein, ihre Interessen zur Geltung zu bringen, um ihre Lebensqualität optimal zu gestalten. So verstandene Handlungsfähigkeit hat innere und äußere Bedingungen bei der Person; um aktuell handlungsfähig zu sein, braucht das Individuum sowohl persönliche Fähigkeiten als auch soziale Gelegenheiten des Handelns. Zu fördern ist die Handlungsfähigkeit demnach nicht nur in der Person selbst, sondern

ebenso in den Beziehungen der Person zur Gesellschaft und auch bei den Bedingungen, unter denen die Person handelt.

Die Aktivität zur Erweiterung der Fähigkeiten als den personalen Bedingungen der Handlungsfähigkeit ist das Lernen, und sein expansiver Charakter ist die Grundlage einer tragfähigen Lernmotivation. Dieser Zusammenhang wird in den gängigen Förderkonzepten der Werkstätten leider kaum gesehen und jedenfalls nicht in den Mittelpunkt gerückt. Die Lernmotivation wird vor allem unter der Fragestellung der Fremdmotivierung behandelt, so zum Beispiel bei Brackhane [2003]; danach sei es Sache des Gruppenleiters, bei den behinderten Mitarbeitern einen ausreichenden Grad von Motiviertheit zu schaffen. In theoretischer Hinsicht wird der Zustand der Motiviertheit an abstrakte Bedürfnisse und Interessen geknüpft, die mit einem Zugewinn an bestimmten Fähigkeiten inhaltlich nicht notwendig verbunden sind. Solche abstrakten Größen wären etwa das Bedürfnis nach Erfolgserlebnissen oder Anerkennung, aber auch das Interesse an Geld oder an guten Arbeitsbedingungen. Dementsprechend habe der Gruppenleiter bestimmte Möglichkeiten, Motivation zu fördern, etwa durch „Lob, Übertragung einer interessanten Aufgabe oder ... materielle Anerkennung“ [ebd., 293]. Es ist unverkennbar, dass diesem Ansatz das Muster der Belohnung zugrunde liegt. Der behinderte Mitarbeiter soll um eines unspezifischen Vorteils willen lernen, etwa wegen seiner persönlichen Anerkennung durch Andere.

Das Belohnungskonzept der Motivation ist eindeutig manipulativ und auf soziale Anpassung gerichtet; damit steht es im Gegensatz zu dem Zweck, die Selbstständigkeit der behinderten Mitarbeiter zu fördern. Insbesondere wird mit dem belohnungsmotivierten Erlernen von Einzelfähigkeiten die höhere Ebene einer erweiterten Handlungsfähigkeit verfehlt. Außerdem ist das Lernen nach dem Belohnungskonzept als eine Form des defensiven Lernens im Ergebnis brüchig [s. 2.6.3]. Sein entscheidendes Defizit ist jedoch darin zu sehen, dass der Lernende hier nicht erkennt und festlegt, was er in seiner biografischen Situation und aus seiner Interessenlage heraus jetzt notwendig lernen müsste, um seine Lebensqualität zu erhöhen, und zwar ganz unabhängig davon, ob es ihm Spaß macht, ob er vor anderen gut dasteht, oder ob es ihm kurzfristig mehr Geld einbringt. Handeln bedeutet, dass man sich aus Einsicht in eine Notwendigkeit für eine Aktivität entscheidet. Die Person soll sich in Übereinstimmung mit sich selbst bringen, um von dort her zu erkennen, welche Lernvorhaben für ihr Leben tatsächlich von Bedeutung wären. Folgt man diesem Ansatz eines wahrhaft selbstbewussten Handelns, dann werden äußere Stimuli bald als ein schwacher Ersatz für expansive Lerngründe empfunden.

Auf der politischen Ebene wird die Entwicklung der Handlungsfähigkeit von behinderten Personen selten in den Mittelpunkt gerückt. Ihre zentralen Losungen beziehen sich zwar auf das Verhältnis des behinderten Individuums zur Gesellschaft, aber dabei geht es in der Regel nicht um die Ausbildung der Persönlichkeit im Sinn einer Aneignung des sozialen Erbes, sondern in abstrakter Weise um die soziale Stellung der Personen. Es wird gewissermaßen vorausgesetzt, dass die behinderte Person keiner besonderen, fähigkeitsbezogenen Unterstützung für ihre Entwicklung bedarf; man geht vielmehr davon aus, dass Behinderung im Wesentlichen eine Barriere darstellt, die von der Gesellschaft aufgebaut wird, und die der behinderten Person als solcher äußerlich ist. Zusammengefasst wird diese Sichtweise häufig in der Parole: "Behindert ist man nicht - behindert wird man". In der Konsequenz komme es dann nur darauf an, dass die Gesellschaft die Barrieren entfernt, um behinderten Personen ein gleichwertiges Leben zu ermöglichen. In dieser Position drücken sich vor allem die Interessen von Personen aus, die allein auf Grund einer körperlichen Beeinträchtigung behindert sind, und deren soziale Teilhabe vorrangig durch äußere Barrieren beeinträchtigt wird, wie das etwa bei akademisch gebildeten Rollstuhlfahrern der Fall ist; sie prägen den behindertenpolitischen Mainstream, da sie mehr als andere Behinderte in der Lage sind, sich zu artikulieren.

Die Grundlage einer der tätigkeitsbezogenen und interessengeleiteten Fähigkeitsentwicklung wird beim Konzept der Fremdmotivation ebenso verfehlt wie bei der Barrieren-Fixierung des behindertenpolitischen Mainstream. Im Unterschied dazu geht das Qualitätsmanagement durchaus realistisch an die Frage der Fähigkeiten heran. Zunächst gilt die „Erhöhung der Fähigkeiten“ und damit die personale Seite der Handlungsfähigkeit als eine Ressource zur Leistungsverbesserung [9004:2000, 6.1.2]. Dabei wird unter Handlungsfähigkeit („competence“) die Anwendung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Verhaltensweisen bei der Leistungserbringung verstanden („application of knowledge, skills, and behaviours in performance“) [10015, 3.1]. Der eindeutige Handlungsbezug kommt auch darin zum Ausdruck, dass man einzelne Kenntnisse oder Fertigkeiten nicht isoliert sieht, sondern als Elemente einer übergeordneten Handlungsfä-

higkeit fasst: „Das Ziel ist, den Personen Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln, die zusammen mit ihrer Erfahrung ihre Fähigkeiten erhöhen“ [9004:2000, 6.2.2.2]. Leonhard interpretiert den Begriff der „Kompetenz“ dementsprechend als „Eigenschaft einer Person, die den Freiheitsgrad ihres Handelns ausmacht“, und er präzisiert, dass zur Kompetenz die Qualifikation ebenso gehört wie die Zuständigkeit und die Verantwortlichkeit. Die Angemessenheit der Wortwahl „Eigenschaft“ und „Freiheit“ sei hier dahingestellt; „Kompetenz“ steht im Qualitätsmanagement jedenfalls für eine Handlungsfähigkeit auf höherer Ebene.

Ein spezieller Bezug zu den Lerngründen als solcher wird in den Normen zum Qualitätsmanagement allerdings nicht explizit hergestellt. Die Lernmotivation wird nur allgemein als Rahmenbedingung des Lernprozesses interpretiert und gilt insofern als ein Aspekt von Bedeutung („Relevant Items which constrain the training process should be determined... These might include the ...motivation ... of the individuals“) [10015, 4.3.2]. Das Prinzip, die Lernmotivation aus dem realen Zuwachs an Handlungsfähigkeit zu gewinnen, steht jedoch im Einklang mit der allgemeinen Forderung, nach der die Leitung Politiken und Ziele „zur Erhöhung ... der Motivation“ fördern soll [9004:2000, 5.1.2].

Ein Entwurf zur aktuellen ISO 9004 setzt den Zusammenhang von Lerngründen und beruflicher Kompetenzentwicklung voraus. Die Mitarbeiter werden als Inhaber von Fähigkeiten aufgefasst, die „zum Wohl der Organisation genutzt werden“ [9004:2007, 7.3.1]. Von Seiten der Organisation sollen die Mitarbeiter ermächtigt werden, „aktiv nach Chancen zur Erweiterung ihrer Kompetenzen und Erfahrung zu suchen“ [9004:2009, 6.3.1]. In dieselbe Richtung weist die Empfehlung des EFQM-Modells, nach der die Organisation „alle Mitarbeiter zur Unterstützung der Realisierung und Ausschöpfung ihres gesamten Potenzials entwickeln“ soll [EFQM 1999, 3 b].

Hinsichtlich der Lernmotivation sollte die Werkstatt im Rahmen ihrer Selbstbewertung regelmäßig einschätzen, inwieweit ihre Praxis den einschlägigen Vorgaben und Empfehlungen entspricht. Leitfragen für eine Reflexion der andragogischen Tätigkeit in der Werkstatt können hier sein:

- Wird das individuell-konkrete Interesse an einer erweiterten Handlungsfähigkeit als Grundlage für die Lernmotivation in der arbeitsbezogenen Bildung genutzt, oder wird eine abstrakte Lernmotivation der Personen auf Grund ihres Status als Rehabilitanden vorausgesetzt?
- Ist man darauf eingestellt, dass die Lerngründe einer Person aus ihrer Beziehung zur Sache erwachsen, oder versucht man, Lernmotivationen durch sachfremde Anreize zu schaffen?

Die Einsicht in die Bedeutung einer expansiven Lernmotivation für eine organisierte Lernunterstützung beginnt damit, dass die neuen Fachkräfte in der Werkstatt ein Verständnis für ihre eigenen Lernmotivationen entwickeln. Nicht nur für behinderte Mitarbeiter der Werkstätten, sondern auch für die Qualifizierungsbemühungen der Gruppenleitungen selbst nimmt die Kategorie „Handlungsfähigkeit“ eine zentrale Stellung ein. Im Bundesland Hessen hat sich die Landesarbeitsgemeinschaft der Werkstätten dafür eingesetzt, dass die Prüfung „Fachkraft zur Arbeits- und Berufsförderung“ auf der Grundlage des Berufsbildungsgesetzes durchgeführt wird [s. Trunk 2005]; in diesem Fall gilt für die Prüfungsteilnehmer folgende Bestimmung: „Durch die Abschlussprüfung ist festzustellen, ob der Prüfling die berufliche Handlungsfähigkeit erworben hat“ [BBiG, 38]. Als FAB-Prüfungsteilnehmer sollte der Gruppenleiter für die eigene Person klären, inwiefern die Prüfungsvorbereitung dazu dienen kann, seine berufliche Handlungsfähigkeit real zu erweitern.

Mit Blick auf die Förderung der behinderten Mitarbeiter verweist die Prüfungsverordnung für die Fachkräfte [FAB 1.2] auf das Sozialgesetzbuch 9, wo es heißt, die Werkstatt habe behinderten Personen "zu ermöglichen, ihre Leistungs- oder Erwerbsfähigkeit zu erhalten, zu entwickeln, zu erhöhen oder wiederzugewinnen und dabei ihre Persönlichkeit weiterzuentwickeln“ [SGB 9, 136.1]. In lerntheoretischer Hinsicht wird mit dieser Norm die Lernmotivation der Mitarbeiter angesprochen; zu fragen ist hier nach den Beweggründen, die eine Person veranlassen können, ihre Fähigkeiten im Einklang mit ihren Interessen zu erweitern.

Leitfragen zur fallbezogenen Reflexion für die schriftliche Hausarbeit im Rahmen der FAB-Prüfung können sein:

- Wie beurteilt die behinderte Person den Stand ihrer Handlungsfähigkeit?
- Wie beurteilt die Person die Möglichkeit, ihre Fähigkeiten in den kollektiven Zusammenhang einzubringen, den die Werkstatt bietet?

- Hat die Person erfahren, dass sie die Verfügung über ihre Lebensmöglichkeiten erweitern kann, wenn sie arbeitsbezogen neue Fähigkeiten erwirbt?
- Wie hat die Person einen realen Zuwachs an Fähigkeiten im konkreten Fall erlebt?
- Von welchen Gründen lässt sich die Person leiten, wenn es um die Erweiterung ihrer Fähigkeiten geht?
- Wie könnte im konkreten Fall der Erwerb von Erfahrungen, Kenntnissen und Fertigkeiten so abgestimmt werden, dass sich die Fähigkeiten der Person erfahrbar erweitern können?
- Wie steht die Person zu der Anforderung, ihre Lerngründe aus der Erwartung zu gewinnen, dass sich ihre berufliche Handlungsfähigkeit erweitert?

Prüfungsaufgaben für die schriftliche Aufsichtsarbeit können sein:

- Erläutern Sie am Beispiel, inwiefern die Lernmotivation einer Person von der Erfahrung abhängt, dass sie durch Lernhandlungen ihre Handlungsfähigkeit entwickelt, ihre Verfügung über Lebensmöglichkeiten erweitert und dadurch ihre Lebensqualität erhöht.
- Stellen Sie am Beispiel dar, wie der Gruppenleiter dazu beitragen kann, dass die behinderten Mitarbeiter ihre Lernmotivation aus einem Zugewinn an Handlungsfähigkeit gewinnen.

2.2.4.3 Zusammenfassung

Ein menschenwürdiges Leben setzt die Handlungsfähigkeit der Person voraus. Handlungsfähigkeit ist das Mittel, mit dem die Person ihre Lebensqualität optimieren kann. Eine soziale Seite der Handlungsfähigkeit besteht darin, dass der Einzelne seine Interessen nur in Kooperationsbeziehungen verwirklichen kann; die Sicherung oder Erweiterung der Lebensqualität setzt eine gesellschaftliche Teilhabe des Einzelnen voraus. Die individuelle Seite der Handlungsfähigkeit besteht vor allem darin, dass der Einzelne über persönliche Fähigkeiten verfügen muss, um bestimmten Tätigkeiten nachgehen zu können. Die Fähigkeiten eines Menschen sind Teil seiner Persönlichkeit; das Lernen erweitert die Handlungsfähigkeit einer Person, indem es persönliche Fähigkeiten ausbildet. Tragfähige Lerngründe haben somit einen expansiven Charakter.

Die Klärung der Lerngründe trägt dazu bei eine Grundlage zu schaffen, auf der die Person entscheiden kann, ob eine Lernmöglichkeit für sie in Frage kommt, die sich ihr in einer Diskrepanz-Erfahrung gezeigt hat. Organisationen sollen es den Mitarbeitern ermöglichen, ihre Handlungsfähigkeit zu erweitern. Zur Qualitätsentwicklung trägt vor allem bei, dass man sich ein Bewusstsein davon verschafft, inwieweit man die subjektiven Lerngründe der Personen bei ihrer Lernunterstützung berücksichtigt.

Der Begriff des Expansiven Lernens steht für die Lerngründe der Person. Von besonderer Bedeutung für eine subjektorientierte Lernförderung ist hier der Zusammenhang von Fähigkeitsentwicklung und realer Erweiterung der Weltverfügung.

2.2.4.4 Fazit

In der Werkstatt sollen die Mitarbeiter Gelegenheit haben, ihre Lerngründe aus einer interessengeleiteten und erfahrbaren Erweiterung ihrer Handlungsfähigkeit zu gewinnen. Unter dem Aspekt des "Expansiven Lernens" als Lernmotivation ergibt sich folgender Befund:

- Konkordant mit der subjektorientierten Position ist vor allem die Orientierung der Behindertenhilfe auf die Kontrolle der eigenen Lebensumstände durch die behinderte Person, auf die Erweiterung der Handlungsfähigkeit und die Vermeidung von Abhängigkeiten;
- als kompatibel ist die Empfehlung des Qualitätsmanagements zu bewerten, nach der Mitarbeiter ermächtigt werden sollen, aktiv nach Möglichkeiten zur Erweiterung ihrer beruflichen Kompetenz zu suchen;
- Ambivalenzen zeigen sich etwa in den Kundenforderungen der Arbeitsagentur, nach denen die behinderten Mitarbeiter zwar lernen sollen, ihr Leben eigenverantwortlich zu führen, die aber keine Aussage darüber treffen, ob sie auch Einfluss auf ihre Lebens- und Arbeitsbedingungen nehmen sollen, um ihre Handlungsmöglichkeiten zu erweitern;
- Divergenzen sind auf der konzeptionellen Ebene feststellbar, wenn etwa Muster der Fremdmotivation an die Stelle selbstbewusster Lerngründe treten.

Die ermittelten Konkordanzen und Kompatibilitäten sind von wesentlicher Bedeutung; die ermittelten Ambivalenzen und Divergenzen ergeben sich auf Grund von Abweichungen in der Praxis. Angesichts dessen kann festgestellt werden, dass die subjekttheoretische Kategorie des Expansiven Lernens für die Konzeption von Lerndienstleistungen in der Werkstatt für Behinderte geeignet ist. Zu den einschlägigen Forderungen und Empfehlungen für die Werkstätten steht der subjektorientierte Ansatz hier im Verhältnis einer weitgehenden Übereinstimmung; sie lässt sich als wesentliches prozessbezogenes Qualitätsmerkmal ausdrücken: Die Werkstatt wirkt darauf hin, dass die Mitarbeiter eine persönliche Lernmotivation entwickeln, die sich aus der Erfahrung einer erfolgreichen und nützlichen Erweiterung von persönlichen Fähigkeiten speist.

2.2.5 Lernproblematiken als Grundlage individueller Lernplanung

Unter „Planung“ wird allgemein der geistige, auch institutionell und organisatorisch ausgeformte Vorgang“ verstanden, durch Abschätzungen, Entwürfe und Entscheidungen festzulegen, auf welchen Wegen, mit welchen Schritten, in welcher zeitlichen und organisatorischen Abfolge, unter welchen Rahmenbedingungen und schließlich mit welchen Kosten und Folgen ein bestimmtes Ziel erreichbar erscheint [Brockhaus 1997]. Die subjektorientierte Lerntheorie geht davon aus, dass eine angemessene Planung der Lernaktivität möglich wird, wenn sie von den lernrelevanten Aspekten in den individuellen Handlungsproblematiken einer Person abgeleitet wird; in diesem Sinn wird von "Lernproblematiken" gesprochen. Es ist zu fragen, ob der Begriff der Lernproblematik als konzeptionelle Kategorie für die andragogische Tätigkeit in der Werkstatt für Behinderte relevant ist.

2.2.5.1 Grundpositionen subjektorientierter Lernunterstützung

Bekanntlich trifft der einzelne Mensch in seinem Handeln regelmäßig auf Schwierigkeiten. Aus der großen Menge dieser Handlungsproblematiken [s. 2.2.1.1] hebt Klaus Holzkamp jene Probleme heraus, die ein Individuum nicht angemessen bewältigen kann, weil ihm die nötigen Kenntnisse und Fähigkeiten fehlen. Das sind die Schwierigkeiten, die Grund zum Lernen geben. Holzkamp spricht dann von „Lernproblematiken“ [1993, 182]; sobald eine Person eine Schwierigkeit ihres Handelns nutzt, um daran etwas zu lernen, dient sie als Lernproblematik. Eine "Handlungsproblematik wäre demnach dadurch ... als Lernproblematik" näher bestimmt, „dass ... hier ... vom Subjekt eine Lernhandlung ausgegliedert, quasi eine Lernschleife eingebaut ist, um ... Schwierigkeiten beizukommen“, die sich „im primären Handlungsverlauf“ stellen [ebd., 183]. Mit dem Begriff der Lernproblematik ist also zunächst nur gemeint, dass eine Handlungsproblematik zum Ausgangspunkt einer Lernaktivität wird. Als Lernproblematik gilt demnach ein Praxisproblem, auf das sich Lernhandlungen beziehen.

Zu beachten ist, dass nicht alle Handlungsproblematiken auch zu Lernproblematiken werden können. Die Lernproblematiken bilden insofern nur eine Teilklasse der Handlungsproblematiken. Unter den Handlungsproblematiken befinden sich Schwierigkeiten, die man durch Lernen gar nicht überwinden könnte. So kann der Mensch an sich nicht fliegen, und es würde ein Mensch diese Grenze auch dann nicht überschreiten, wenn er beharrlich versuchen würde, das Fliegen irgendwie zu üben. Ganz allgemein wäre es für ein menschliches Individuum also keine sinnvolle Lernproblematik, wollte es versuchen, seine Unfähigkeit zu fliegen mit besonderen Lernhandlungen zu überwinden, eben weil man dieses Problem durch Lernen nicht bewältigen kann. Die Handlungsproblematik „Ich stürze ab, wenn ich vom Hochhaus springe“ enthält keine entsprechende Lernproblematik. Dagegen würde die Handlungsproblematik „Ich gehe im Wasser unter“ durchaus eine Lernproblematik enthalten, denn das Schwimmen kann man bekanntlich erlernen.

Nun reicht eine „Identifizierung der Handlungsproblematik als Lernproblematik“ [ebd., 215] weiter als bis zu der bloßen Erkenntnis, dass man eine Fähigkeit wie etwa das Schwimmen durch Lernen erwerben kann. Was eine Person lernen könnte, das hängt nicht allein vom jeweiligen Lerngegenstand ab, sondern auch vom Stand ihrer Kenntnisse und von der Ausprägung ihrer Fähigkeiten. Damit gehen in die konkrete Bestimmung einer Lernproblematik nicht nur die objektiven Gegebenheiten des Lerngegenstands ein, sondern auch subjektiv-individuelle Gegebenheiten der jeweiligen Person. Schon die Handlungsproblematik, in die eine Person geraten ist, sagt nicht nur etwas über den Gegenstand aus, sondern implizit auch über den Stand und die Eigenart ihrer Fähigkeiten. Um so mehr gilt das für eine Lernproblematik, mit der explizit festgestellt wird, was genau die Person lernen müsste, wenn sie das Praxisproblem bewältigen wollte, in das sie geraten ist. Die Lernproblematik lässt sich nur vor dem Hintergrund der Diskrepanz bestimmen, die zwischen einer allgemeinen Forderung des Handelns und den konkreten Fähigkeiten einer bestimmten Person besteht. So gesehen hat jede echte Lernproblematik etwas individuelles und einmaliges; Holzkamp spricht in diesem Sinn davon, dass jede Lernproblematik einen spezifischen Charakter hat [ebd., 182 f].

Der Begriff der Lernproblematik führt zu einem Aspekt, der in der allgemeinen Fachdiskussion zu Recht eine große Rolle spielt, nämlich zur Individualität des Lernens. Diese Diskussion wird häufig an Rahmenbedingungen festgemacht, etwa an der Frage, ob Einzelunterricht effektiver ist als Gruppenunterricht, oder

ob kleine Lerngruppen günstiger sind als große. Solche Fragen gehen jedoch an der Sache vorbei. Will man das Problem der Individualität tragfähig lösen, dann muss man sich auf die Lernproblematik beziehen: Die gebotene Individualität des Lernens wird wesentlich dadurch sichergestellt, dass sich das Lernen an einer echten und damit individuellen Lernproblematik orientiert. Bei der Lernproblematik geht es darum, dass die Person jene Punkte der Schwierigkeit erkennt, an denen sie als konkretes Individuum mit ihren Fähigkeiten und Herangehensweisen "hängen bleibt", und auf die sich ihr Lernen dann zu richten hat. Die Lernproblematik kann somit als die jeweils individuelle und konkrete Ausprägung einer allgemeinen Lernmöglichkeit verstanden werden. Im Mittelpunkt steht die zugespitzte Frage, welche Aspekte der Handlung es sind, die für die jeweilige Person problematisch werden, und inwiefern die Fähigkeiten dieser Person zur Problembewältigung nicht ausreichen.

Es ist eine allgemeine Erfahrung, dass die Schwierigkeiten, die eine bestimmte Person beim Umgang mit einem Gegenstand hat, sich in der Regel von den Schwierigkeiten unterscheiden, die eine andere Person mit diesem Gegenstand hätte. Dementsprechend müssen verschiedene Personen auch Unterschiedliches lernen, um sich einen identischen Gegenstand anzueignen. Die Klärung der Lernproblematiken zielt hier auf ein Thema, das zu den klassischen Fragen aller Bildungsarbeit zählt, nämlich die Lernplanung; sie soll zwischen den Lernbedarfen und jenen Lernhandlungen vermitteln, die dann direkt zur Ausbildung neuer Fähigkeiten führen. Eine subjektorientierte Lernplanung beantwortet die Frage, was gelernt werden soll, indem sie von den wirklichen Problemen der Personen ausgeht. Mit der Ermittlung der Handlungsproblematiken ist dazu ein erster strategischer Schritt getan, und mit dem Herausheben der Lernproblematiken aus der Menge der Handlungsproblematiken wird dieser Prozess fortgesetzt. Will man die Lernproblematiken als Grundlage einer individuellen und problemorientierten Lernplanung nutzen, dann muss man noch weiter gehen und die Problematiken in definierte Probleme überführen. Als Problem gilt ja "nicht einfach das Nichtwissen, sondern das Wissen vom Nichtwissen" [Konstantinow 1972, 226]; es ist also das "Wissen eines Individuums ... darüber, dass das von ihm beherrschte Wissen nicht genügt, ein durch die Praxis gefordertes Ziel erreichen zu können, und dass dieses Wissen deshalb entsprechend erweitert werden muss" [Parthey 1985]. Eine nähere Eingrenzung der Lernproblematik und ihre Beschreibung führt hier weiter.

Idealerweise würde man abschließend versuchen, die Lernproblematik auf der Grundlage ihrer Beschreibung auch auf den Begriff zu bringen, im Sinn einer expliziten Problemstellung, wie das etwa bei einer Mathematik-Aufgabe der Fall ist (die im Französischen als "problème" bezeichnet wird). Grundsätzlich ist hier zu beachten, dass seiner "gedanklichen Struktur nach ... jedes Problem ein System von Aussagen und Fragen" darstellt [ebd.]. Probleme sind also von ideeller Art. Erst in dieser Form wird die Lernproblematik mit den Anforderungen der Planung kompatibel, die ihrerseits ja auch ideell ist. Im weiteren Verlauf der Lernplanung sollte dann abgeschätzt werden, welche Beiträge in der überschaubaren Etappe von den verschiedenen Beteiligten zu leisten sind, damit ein Lernerfolg möglich wird. In der andragogischen Institution hat die Lernplanung damit auch die Funktion, eine Vereinbarung zwischen den Beteiligten über das gemeinsame Vorgehen herbeizuführen.

Im Ganzen führt der Planungsprozess von der Handlungsproblematik über das Erkennen der enthaltenen allgemeinen Lernmöglichkeit, ihrer individuellen Ausprägung und dem Begreifen des eigentlichen Problems bis zur Definition von angemessenen Lernhandlungen. Durch eine enge Orientierung der Lernplanung an den Lernproblematiken wird gewährleistet, dass sich die Planung gegenüber dem Lernsubjekt nicht verselbstständigen kann. Ohnehin wäre es dem Lernen nicht angemessen, weit und genau vorauszuplanen. Holzkamp bemerkt hierzu, „dass das Aufscheinen von Lernproblematiken in Handlungsproblematiken ... etwas von einem glücklichen Umstand hat“, und "dass dadurch initiierte Lernprozesse am treffendsten als nur begrenzt vorhersehbare Lernepisoden zu charakterisieren sind" [ebd., 542]. Auch bleibt bei aller Planung zu beachten, dass die Lerntätigkeit insgesamt einen Prozess-Charakter hat; mit dem zunehmenden Lernerfolg kann es erforderlich werden, dass man die ursprüngliche Lernproblematik durch eine neue und höhere ablöst [s. 2.2.7.1].

In pädagogischen Institutionen wird heute durchaus versucht, die Individualität der Lernenden in der Lernplanung zu berücksichtigen. So stellt Horst Bartnitzky fest, dass die meisten Grundschulen "über relativ gut entwickelte Differenzierungskonzepte verfügen", mit denen man auf die Unterschiede der Schüler eingeht. Als Beispiel führt er "die Wochenplanarbeit" an: "Man verabredet mit den Kindern für eine Woche einen Arbeitsplan, den sie täglich selbst organisieren können." [2009, 14]. Mit dieser Abkehr vom traditionellen

Schulstunden-Rhythmus erhalte jedes Kind die Zeit, die es individuell braucht, um sich den Lernstoff zu erarbeiten. Es ist wohl bezeichnend für den Entwicklungsstand der pädagogischen Praxis, dass sich solche Versuche vor allem auf formale Aspekte des pädagogischen Betriebs beziehen, also im gegebenen Beispiel auf das Timing des Lernens. Sie dringen noch nicht bis zur Ebene der Lernproblematik vor, auf der die Individualität dann auch inhaltlich begründbar wäre; insofern stellen sie nur eine Individualisierung eines Geschehens dar, das im Wesentlichen fremdbestimmt bleibt. Den betroffenen Kindern wird dabei wenigstens die Last genommen, sich im Gleichschritt mit allen anderen bewegen zu müssen. Es ist nicht auszuschließen, dass solche Differenzierungen in der praktischen Umsetzung auch zu Situationen führen, in denen echte Lernproblematiken deutlich werden können.

In der berufsbezogenen Erwachsenenbildung kann die Frage einer subjektorientierten Lernplanung unter dem Aspekt der Beteiligung angegangen werden. Die Beschäftigten sollen Gelegenheit erhalten, ihre Lernproblematiken als zentrale Bezugspunkte ihrer Lernaktivität geltend zu machen. So sieht es Martin Allespach als unumgänglich an, die Mitarbeiter einer Organisation an ihrer jeweiligen Bildungsplanung zu beteiligen. „Expansives Lernen ist ohne Partizipation überhaupt nicht denkbar“, stellt er dazu grundsätzlich fest [2005, 64]. Allespach räumt dem Prinzip der Beteiligung eine übergeordnete Relevanz ein. So müsse die Beteiligung an der Bildungsplanung ein Element einer systematischen Beteiligung der Beschäftigten an der Gestaltung ihrer Arbeit sein. Allespach geht von dieser arbeitspolitischen „Verortung des Partizipationsbegriffs“ [ebd., 65] aus, um seinen Ansatz einer beteiligungsorientierten Bildungsplanung darzustellen.

Aus der Sicht der Mitarbeiter „messen sich die Möglichkeiten und Grenzen von direkter Beteiligung an der Frage, inwieweit die Beschäftigten Akteursstatus erlangen und ihre Interessen gleichberechtigt Berücksichtigung finden“ [ebd., 68]. Das Fundament einer beteiligungsorientierten Bildungsplanung sieht Allespach dementsprechend in einer „neuen Arbeitspolitik“ [ebd., 65]; sie soll die menschliche Arbeit aufwerten, indem sie den Taylorismus überwindet, das Aufgabenspektrum erweitert und mehr Spielräume für den Einzelnen schafft. „Partizipation in diesem Sinn verweist auf die Verlagerung von Entscheidungskompetenzen zugunsten der Beschäftigten“ [ebd., 82]. Anspruchsvolle Formen der Beteiligung „zielen auf eine weitgehende Selbststeuerung durch die Beschäftigten“ [ebd., 70]. Die Beteiligung soll sich auf alle Prozesse erstrecken „und so das betriebliche Sinnsystem im Sinne einer Bedeutungskonstruktion“ mitgestalten [ebd., 73]. Allespach plädiert dafür, die Beteiligung nicht etwa dem Zufall oder inoffiziellen Strukturen zu überlassen; es müsse für „die Beteiligten ... klar definiert sein, wie weit die Beteiligung reicht [ebd., 73].

Nach Allespach ist die Beteiligung der Beschäftigten weder ein Selbstzweck noch eine effizienzorientierte „Sozialtechnik zur Steigerung des Leistungsvermögens“ [ebd., 67]. Sie soll vielmehr ein Hebel sein, um die Interessen der Beschäftigten zur Geltung zu bringen und die persönlichkeitsförderlichen Seiten der Arbeit für die Mitarbeiter zu aktualisieren. Im Kern geht es hier um die so genannte „Gute Arbeit ...“, die auf die Nutzung und Erweiterung der Kompetenzen der Beschäftigten während ihres ganzen Arbeitslebens zielt“ [ebd., 82]. Allespach kritisiert vor diesem Hintergrund das traditionelle Schema der Bildungsplanung, bei dem man von den Forderungen des Marktes, der eingesetzten Technik und der Arbeitsorganisation auf die erforderlichen Qualifikationen schließt, um dann über einen Soll-Ist-Abgleich Qualifikationsdefizite zu ermitteln, die schließlich zu Bildungsbedarfen aufbereitet werden. Dieser Planungsansatz hinke der Praxis hinterher statt der Organisationsentwicklung neue Impulse zu geben. Die Folge seien negative Effekte wie Personalengpässe oder unverantwortbare Härtemaßnahmen gegenüber Mitarbeitern. Er plädiert für eine personalorientierte Arbeitskultur, „bei der die Potenziale der Mitarbeiter von einem beplanten Gegenstand zu einem zusätzlichen Ausgangspunkt planerischer Überlegungen werden“ [ebd., 85]. Voraussetzungen dafür seien

- „ein echtes und kein instrumentelles Interesse an den Mitarbeitern“ [ebd., 91];
- „eine offen und diskursiv angelegte Unternehmenskultur“ [ebd., 90];
- „ein beteiligungsorientiertes Arbeits- und Lernklima, in dem sich Lerninteressen der Beschäftigten auch ausbilden können“ [ebd.].

Was die inhaltliche Dimension der Bildungsplanung betrifft, so rekurriert Allespach auf Holzkamp und empfiehlt, dass man Bildungsangebote unterbreitet, die in der Sache begründet sind; es ist dann integraler Teil der Planung mit den Beschäftigten zu erörtern, inwiefern das jeweilige Angebot für sie subjektiv bedeutsam wäre. Der Vorschlags-Charakter der Inhalte müsste auch darin zum Ausdruck kommen, dass die Adressaten die Möglichkeit haben, betriebliche Lernanforderungen abzulehnen. In diesem Ansatz wird die

Bildungsplanung „zu einem Partizipationsprozess, bei dem die Ermittlung der Bedarfe bottom-up“ erfolgt, etwa „in einem Personalentwicklungs- oder Qualifizierungsgespräch, in der Gruppe oder im Rahmen einer Lernstatt“ [ebd., 87]. Solche Formen dienen dazu, dass die Beschäftigten ihre Handlungsproblematiken einbringen und ihre Lernproblematiken bestimmen können. Allespach weist in diesem Zusammenhang auf einen allgemeinen Lernbedarf hin, der auf der Meta-Ebene angesiedelt ist, und der bereits Teil des Angebots sein könnte: „Partizipation muss gelernt werden, da ihr diskursives Element neue Anforderungen an Verhandlungsfähigkeit stellt“ [ebd., 74].

Als Schlüsselkategorie einer beteiligungsorientierten Bildungsplanung nennt Allespach an erster Stelle die „Reflexivität“ [ebd., 139 f]. Es müssen also Gelegenheiten vorhanden sein, das kollektive Handeln der Organisation zu thematisieren, und zwar nicht nur das aktuelle Handeln, sondern auch das Handeln der Vergangenheit und der Zukunft. In jedem Fall müssten „die Beschäftigten über raum-zeitliche Möglichkeiten verfügen, um sich über Handlungsproblematiken ... überhaupt klar werden und verständigen zu können [ebd., 89]. Als weitere Schlüsselkategorie einer gelingenden Bildungsplanung sieht Allespach die „Gestaltungsfähigkeit“ der betrieblichen Verhältnisse [ebd., 142]; die Mitarbeiter müssten die Erfahrung machen, dass Situationen veränderbar sind, und dass sie mit ihren neu erworbenen Kompetenzen dazu beitragen können.

2.2.5.2 Positionen zur Lernförderung in den Werkstätten für Behinderte

Zum Auftrag der Werkstätten für Behinderte gehört es, dass man die Lernproblematiken der Werkstattmitarbeiter individuell ermittelt und zur Grundlage der Lernplanung macht. Ausgehend vom Grundkonzept der Funktionalen Gesundheit plädiert Daniel Oberholzer zunächst dafür, dass sich behinderte Personen von ihren Entwicklungssituationen "selber ein Bild verschaffen" [2009, 47]. Sie seien als "Experten in eigener Angelegenheit" zu behandeln; die "traditionelle Förderplanung" soll deshalb durch "eine individuelle Zukunftsplanung ersetzt" werden, "an welcher die Betroffenen maßgeblich beteiligt sind" [ebd., 46]; Aufgabe ist hier die "Entwicklung von kooperativen Handlungsplänen" [ebd., 42]. Dieses beteiligungsorientierte Vorgehen stellt kein verselbstständigtes Beziehungsmuster dar, sondern es ist aus der Sache begründet. Zu den Prinzipien der "Funktionalen Gesundheit" gehört die Zentrierung auf das Individuum; die Leistungen der Einrichtung sollen "sich nach dem subjektbezogenen Bedarf" richten [ebd., 53]. Es ist also individuell zu ermitteln, "was eine Person ... braucht" [ebd., 11]. Auch mit Blick auf die Kompetenz von behinderten Personen als personaler Voraussetzung ihrer Handlungsfähigkeit gilt, dass professionelle Dienstleistungen darauf zielen, "beeinträchtigende Faktoren zu lokalisieren und zu reduzieren" [ebd., 34]. Im Rahmen einer übergreifenden "Zieldefinition" [ebd., 41] für die Person lassen sich dann "Unterziele" bestimmen, die "auf spezifische Aktivitäten ausgerichtet" sind [ebd., 42], so auch auf Lernhandlungen zur Erweiterung der eigenen Fähigkeiten.

In ihren Leitlinien zur beruflichen Bildung stellt die Bundesarbeitsgemeinschaft der Werkstätten fest: „Ge-eignete pädagogische Maßnahmen orientieren sich an den Fähigkeiten der Beschäftigten ... Sie sind der Maßstab für mögliche Lerninhalte“ [BAG 2002, 14]. Hier wird ein Zusammenhang hergestellt, der zwar auf der Hand liegt, der aber in der Bildungsarbeit keineswegs selbstverständlich ist, nämlich der Zusammenhang zwischen dem wirklichen Fähigkeitsstand einer Person, einem Lerninhalt und einer andragogischen Maßnahme. Mit dem Bezug zum aktuellen Stand der Fähigkeit wird die Individualität des Lernens verankert. Die Bildungsarbeit der Werkstatt soll sich dadurch auszeichnen, dass sie individuell auf die Person eingeht. Dazu soll für den behinderten Mitarbeiter „ein individualisiertes und angemessenes Angebot“ entwickelt werden [BAG 2002, 12]. Wenn die persönlichen Fähigkeiten der Maßstab für die Lerninhalte sind, und wenn die Angebote individuell zu gestalten sind, dann trägt dies dem Umstand Rechnung, dass jedes echte Lernen von einer Lernproblematik ausgeht, und dass jede Lernproblematik als solche individuell ist.

Horst Cramer geht von dem Gebot aus, nach dem die Werkstatt „über ein möglichst breites Angebot an Arbeitsplätzen“ verfügen soll, um der „Entwicklungsmöglichkeit ... der Behinderten soweit wie möglich Rechnung zu tragen“ [WVO, 5.1]. Dabei ergibt sich die Forderung nach der Breite im Angebot aus dem Umstand, dass die „Bedürfnisse der Behinderten ... unterschiedlich sind“ [Cramer 1997, 147]. Die Unterschiedlichkeit der Bedürfnisse begründet die Individualität in der persönlichen Förderung. Cramer verweist

darauf, dass das „Individualisierungsprinzip“ in der Werkstättenverordnung durchgängig gilt. Er stellt unmissverständlich fest: „Abzustellen ist auf die jeweiligen Bedürfnisse der Behinderten. Ist eine individuelle Förderung einzelner Behinderter notwendig, ist dem Rechnung zu tragen“ [ebd., 160]. So muss die Werkstatt auch „über die Fachkräfte verfügen, die erforderlich sind, um ihre Aufgaben entsprechend den jeweiligen Bedürfnissen der Behinderten, insbesondere unter Berücksichtigung der Notwendigkeit einer individuellen Förderung von Behinderten, erfüllen zu können“ [WVO, 9.1]. Die Individualität des Lernens wird hier explizit gefordert.

Wenn der Lernende seinem Lernhandeln eine individuelle Lernproblematik zugrunde legt, dann erfährt er beim Lernen nicht nur den Lerngegenstand, sondern er begegnet in der Phase der Lernplanung auch sich selbst als Person. In diesem Sinn ist es zu verstehen, wenn die Leitlinien der Bundesarbeitsgemeinschaft fordernd feststellen: Berufliche „Bildung ermöglicht ... identitätsfördernde Aufgaben“ [BAG 2002, 12]. Jedenfalls soll die arbeitsbezogene Bildung nicht eng auf direkt verwertbare Fertigkeiten begrenzt werden; mit dem Verweis auf die Identität des Einzelnen wird die Individualität als solche zum Gegenstand der Förderung.

Im früheren Rahmenprogramm für den Berufsbildungsbereich heißt es, jeder Werkstattmitarbeiter habe „Anspruch auf individualisierte ... Berufsbildung“ [BA 2002, 4.3.1]. Die Bundesarbeitsgemeinschaft der Werkstätten hat diese Formel übernommen; in ihren Leitlinien zur beruflichen Bildung schreibt sie, dass für jeden Mitarbeiter „ein individualisiertes ... Angebot“ entwickelt werden soll [BAG 2002, 12]. Bei aller Wertschätzung des Individuellen, die dabei zum Ausdruck kommen soll, deutet sich hier gleichwohl ein Problem an. „Individualisierte“ Angebote sind streng genommen keine individuellen Angebote. Mit dem Konzept des „individualisierten“ Angebotes geht die Vorstellung einher, dass man die Werkstatt-Andragogik zunächst weitgehend standardisiert, um sie in der konkreten Anwendung dann zu „individualisieren“. Dieses Muster einer primären Standardisierung sekundären Individualisierung wurde im seinerzeitigen im Rahmenprogramm für den Berufsbildungsbereich explizit festgelegt: Die Fähigkeiten der Mitarbeiter seien durch „standardisierte Bildungsmaßnahmen und individualisierte ... Förderung“ zu entwickeln [BA 2002, 4.4.2]. An die Stelle einer andragogischen Maßarbeit tritt hier eine Konfektion. Deren individueller Aspekt würde sich darauf beschränken, im Einzelfall darauf hinzuwirken, dass sich ein behinderter Mitarbeiter den Lernkonzepten unterordnet, die von der Werkstatt vorgegeben werden, ähnlich dem so genannten Förderunterricht in der Schule.

In den aktuellen Kundenforderungen der Arbeitsagentur werden nunmehr „individuelle Lernprozesse“ verlangt [BA 2010, 1.]. Es sollen „zeitlich flexible Eintritte“ in den Berufsbildungsbereich möglich sein [ebd., 3.2.1], und der Bildungsprozess soll „dialogorientiert“ sein [ebd., 1.]. Das steht im Einklang mit dem Prinzip, die Person an der Lernplanung zu beteiligen und die Inhalte der Lernplanung aus den individuellen Lernproblematiken der Person zu gewinnen. Allerdings ist das Profil des Papiers vor dem Hintergrund der Vorstellung zu verstehen, dass mit einer effektiveren Bildungsarbeit auch die Chancen auf eine Vermittlung in reguläre Beschäftigung steigen; gefordert wird deshalb gleichzeitig auch eine „Ausrichtung an den anerkannten Berufsausbildungen“ (1.), die in Form und Inhalt zumeist wenig individuelle Planung im Sinn der Werkstätten zulassen. Vorrang sollen Qualifizierungsfelder haben, „die eine Beschäftigungsperspektive für den allgemeinen Arbeitsmarkt eröffnen“ (5.1). So wird die Individualität auch hier zur „Individualisierung“ abgebogen, die sich primär an fremdgesetzten Zielen ausrichtet.

Was die gängigen Förderkonzepte der Werkstätten betrifft, so muss man einschätzen, dass sie die Individualität der Lernenden verfehlen, indem sie den Lerngegenstand verabsolutieren und die entscheidende Frage nach der Lernproblematik schlichtweg übergehen. Es besteht die unreflektierte Vorstellung, dass die Lerninhalte mit der Arbeit objektiv vorgegeben seien. So schreibt Brackhane mit Blick auf das „Detmolder Lernwege-Modell“: „Die Anforderungsmerkmale der Arbeit werden in Förderung der Mitarbeiter umgesetzt“ [2003, 275]. Demnach wären es in der arbeitsbezogenen Bildung die gesammelten Forderungen der Arbeit, die vorgeben, was gelernt werden soll. Die Arbeit nimmt mit ihren objektiven Forderungen hier dieselbe Funktion ein, die dem Lehrplan in der Schule zukommt.

Ein weiterer Mangel besteht darin, dass unter den „Anforderungsmerkmalen der Arbeit“ in Wirklichkeit nicht die Forderungen einer realen Arbeit verstanden werden, mit der ein behinderter Mitarbeiter in seiner Werkstatt beschäftigt ist, sondern verallgemeinerte Forderungen, die so typisiert worden sind, dass sie als

Grundlage eines Lehrprogramms dienen können. Die Ergebnisse einer solchen didaktischen Aufbereitung sind selten identisch mit den realen Problemen, vor denen ein behinderter Mitarbeiter steht. Dagegen spricht schon die Tatsache, dass die konkreten Forderungen der Arbeit zu abstrakt-allgemeinen Forderungen zerlegt werden, wie etwa „Erkennt einen Werkzeugtyp und kann verschiedenen große Ausführungen dieses Typs aus einer ungeordneten Ansammlung von Werkzeugen aussortieren“ [ebd., 62]. Mit Abstraktionen dieser Art entfernt man sich von den Personen und ihrer realen Situation. Es könnte ja sein, dass ein behinderter Mitarbeiter durchaus im Stande ist, einen Hammer in einer Werkzeugansammlung zu erkennen, vielleicht weil dieser Hammer sein Lieblingswerkzeug ist, und dass sich derselbe Mitarbeiter aber indifferent gegenüber anderen Werkzeugen verhält, etwa zu Zangen jeder Art, weil er zu diesem Werkzeugtyp keine Beziehung hat, und weil er damit keine persönliche Lernproblematik verbindet.

Selbst wenn man die Forderungen der konkreten Arbeitstätigkeit genau definiert hätte, wäre es nicht zu empfehlen, dass man ihre Inhalte ohne Weiteres in einen Lehrplan umgießt, denn faktisch würde dieses Vorgehen bedeuten, dass man die potenziellen Lerngegenstände mit den aktuellen Lerngegenständen einer Person gleichsetzt. Wenn ein behinderter Mitarbeiter sein Werkzeug aus einer ungeordneten Ansammlung nicht herausfinden kann, dann bedeutet dies noch lange nicht, dass er das nun lernen muss. Vielleicht will er in diesem Bereich gar nichts lernen, oder es besteht für ihn der Lernbedarf eher mit Bezug auf die sozialen Fähigkeiten, sodass er etwa lernt, sich in seiner Arbeitsgruppe Hilfe zu organisieren, damit er an das richtige Werkzeug gelangt.

Es ist schwierig, Alternativen zu solchen Konzepten wie dem Detmolder Lernwege-Modell zu implementieren, da die fachlichen Implikationen dieses Konzepts und ähnlicher Konzepte zu den kulturellen Selbstverständlichkeiten in der Behindertenhilfe gehören. Das gilt insbesondere für den Typ von Planung, der hier vorliegt. Ganz allgemein stellt es eine unreflektierte Grundvorstellung in der Behindertenhilfe dar, dass man persönliche Entwicklungswege von behinderten Personen mit Hilfe von vorgeprägten Planungen festschreiben muss. So sind die Konzepte der beruflichen Bildung für Behinderte weithin dem Muster eines individualisierten Curriculums verhaftet. Man geht davon aus, dass etwa die Lernbedarfe der behinderten Mitarbeiter vorab bestimmbar sind, und dass es angemessen ist, sie in ein Programm umzusetzen, das anschließend abgearbeitet wird. Dieser Glaube an die operative Planbarkeit menschlicher Entwicklung und an die Erforderlichkeit solcher Planung leitet sich von der übergeordneten, sozialpolitischen Ebene her. Hinter dem Förderplan für die arbeitsbezogene Bildungsarbeit steht das sozialrechtliche Institut der Hilfeplanung; der Förderplan ist gewissermaßen die Fortsetzung des Hilfeplans mit anderen, nämlich fachlichen Mitteln. Was als andragogisch-fachliches Problem erscheint, erweist sich als politisch-ideologisch begründet, zumal der Hilfeplanung heute im Wesentlichen die Funktion zukommt, eine Kostendämpfung in der Behindertenhilfe zu ermöglichen [s. Trunk 2010 e, Trunk 2010 f].

Als prominente Autorität einer fortschrittlichen Psychiatrie bestreitet Klaus Dörner rundweg, dass man mit den üblichen Hilfeplanungen der Subjekteigenschaft der Klienten gerecht werden will oder dies könnte [2004]. Er sieht die so genannte personenzentrierte Hilfeplanung und ihre Instrumente im Zusammenhang mit dem marktwirtschaftlichen Paradigma in der Behindertenhilfe, dessen Geltung mit dem Inkrafttreten des Paragraphen 93 BSHG zusammenfalle. Im Einzelnen kritisiert Dörner Folgendes.

- Dem Markt-Paradigma liege ein konstruiertes Menschenbild zu Grunde, und dieser „technokratischen Kunstfigur“ [ebd., 4] soll nun die Planung ihrer eigenen Hilfen aufgelastet werden. Dörner wendet hier ein, dass die Fähigkeit zur Selbstbestimmung bei den betroffenen Personen häufig kaum vorliegt, und dass die Personen in Wirklichkeit kaum als Experten ihrer selbst auftreten können; ohnehin sei reine Selbstbestimmung ein „ideologisches Wunschdenken“ [ebd., 11].
- Ein zentraler Kritikpunkt an der "personenzentrierten" Hilfeplanung besteht in Dörners Einschätzung, dass hier die Zukunft der Betroffenen festgeschrieben werden soll. Im Grunde, so mahnt er, müsse man „jede Festlegung des konkreten Hilfebedarfs“ ablehnen [ebd., 12], auch weil Entwicklungsschritte aus günstigen Gelegenheiten oder Zufällen folgen, und man nicht vorhersagen kann, wann und wie solche Umstände eintreten - eine Einschätzung, die im Einklang mit der subjektorientierten Lerntheorie steht.
- An den Erhebungsbögen zur Ermittlung des Hilfebedarfs kritisiert Dörner vor allem, dass die Person hier „durch Zuordnung zu bestimmten Gruppen oder Güteklassen“ ihrer „Einmaligkeit beraubt“ werde [ebd., 8]. Darüber hinaus beschränke sich die Bedarfsermittlung einseitig auf die Fähigkeiten der Personen; der Wille der jeweiligen Person, ihre Wünsche, Bedürfnisse und Interessen bleiben ausge-

schlossen. Ebenso unberücksichtigt bleibe die Frage, wie die Person ihre vorhandenen Fähigkeiten so einsetzen könnte, dass sie mehr Bedeutung für Andere gewinnt; exemplarisch nennt Dörner hier die Mitarbeit in einer Zuverdienstfirma. Das Planungsinstrument des personenzentrierten Ansatzes orientiere sich an den Defiziten, wobei unreflektiert bleibe, welche Bedeutung das wirkliche oder vermeintliche Defizit für die behinderte Person hat. Im Ergebnis erhalte man eine „lebensfremde, Menschen mit Sachen verwechselnde Verschriftlichung einer Person“, die dann zur „Vorgabe für die Hilfeplankonferenz“ wird [ebd.].

- Vor dem Hintergrund seiner Erfahrung traut Dörner den Hilfeplankonferenzen wenig Gutes zu, weil er davon ausgeht, dass die Beteiligten dazu neigen, die Risiken realer Entwicklung zu vermeiden, und dass sie mehr von eigenen Interessen geleitet sind als von den Interessen des Klienten.
- Grundsätzlich stellt Dörner die Zentrierung der Sozialarbeit auf Personen als Prinzip in Frage, wenn er daran erinnert, „dass der fachlich richtige Umgang mit ... Behinderten“ jedenfalls nicht im „frontalen Herumfummeln an Individuen“ besteht, sondern „in der Begleitung seiner Beziehungen“ oder auch „in der Beschaffung bedeutungsvoller Tätigkeits- und Wohnmöglichkeiten“ [ebd., 7 f].
- Mit Blick auf die Finanzierung der Hilfen plädiert Dörner für Budgetlösungen, mit denen die Verantwortung des Leistungserbringers nicht auf „einzelne und isolierte Behinderte“ beschränkt wird [ebd., 14], und mit denen es möglich bleibt, die Hilfe nicht von den besonders Handlungsfähigen, sondern solidarisch „vom Letzten her“ zu denken [ebd., 12].

Bereits in Dörners früher Kritik wird deutlich, dass es sich bei der "personenzentrierten" Hilfeplanung um eine Pseudo-Individualität handelt.

Zu den Begleiterscheinungen des Markt-Paradigmas in der Behindertenhilfe zählt fraglos die Verpflichtung, ein formelles Qualitätsmanagement-System zu unterhalten. Insofern ist es verständlich, wenn man bei Praktikern auf Skepsis gegenüber den QM-Systemen trifft. Im Bewusstsein dieser Umstände kann man gleichwohl feststellen, dass die Normen zum Qualitätsmanagement der subjektiv-individuellen Seite der Arbeit durchaus einen Stellenwert beimesen.

Zunächst wird von der Organisation eine „ständige Bewertung der Bedürfnisse ihrer Personen“ erwartet [9004:2000, 6.2.1]. Als „Bedürfnis“ gilt dabei, was „für den Nutzer notwendig ist“ [Graebig 2006, 19]; der Begriff wird also nicht etwa auf objektive Bedarfe oder auf subjektive Neigungen eingengt. In diesem Rahmen erkennt man auch das Bedürfnis nach persönlicher Entwicklung an; die Organisation sollte „die Erfordernisse ... ihrer Personen in Bezug auf ... persönliche Entwicklung ermitteln“ [9004:2000, 5.2.2]. Analog zur ISO 9004 empfiehlt auch das EFQM-Modell, die „Bedürfnisse von ... Interessengruppen, einschließlich ... Mitarbeiter“ zu identifizieren [EFQM 1999, 2 a]. Für die andragogische Praxis der Organisation bedeutet die Ermittlung dieser Erfordernisse, dass man die individuellen Lernproblematiken definiert, die bei den Personen bestehen. Erst mit einem solchen Vorgehen wird dem Einzelnen und der Organisation bewusst, wo die Ansatzpunkte für eine reale Entwicklung von Fähigkeiten zu finden sind. Von den individuellen Lernproblematiken her lässt sich planen, in welche Richtung die Lernhandlungen der jeweiligen Person gehen müssen. Die ISO 10015 spricht hier von der Notwendigkeit, die Schulung festzulegen, die von Mitarbeitern benötigt wird, deren vorhandene Fähigkeiten nicht jenen Fähigkeiten entsprechen, die für die Aufgaben erforderlich sind („define the training needed by employees whose existing competence does not match the competence required for the tasks“) [10015, 4.2.1].

Der Respekt für die Persönlichkeit der Mitarbeiter ist impliziert, wenn es in einem Entwurf zur aktuellen ISO 9004 heißt: „Das Leiten und Lenken der Mitarbeiter sollte mittels eines ... ethischen ... Ansatzes durchgeführt werden“ [9004:2007, 7.3.1]. Darunter ist die Orientierung auf die Personen zu verstehen. In diesem Sinn wird es in die Verantwortung der Mitarbeiter gestellt, „Probleme zu lösen“, und sie sollen ermächtigt werden, „aktiv Möglichkeiten zur Steigerung ihrer Kompetenzen ... zu suchen“ [ebd., 7.3.2]. Solche Lernmöglichkeiten beginnen mit der Ermittlung der Handlungsproblematiken und der Definition der individuellen Lernproblematiken, die sich der Person bei der Erledigung ihrer Aufgabe eröffnen. Die Organisation soll interne Quellen finden und nutzen, die als „Basis für das Lernen verwendet werden können“ [ebd., 10.4]. Dazu werden auch „Probleme“ und „Störungen“ gezählt [ebd.]. Solche Ereignisse kommen zunächst auf der Ebene der Organisation vor und stellen dort gewissermaßen kollektive Handlungsproblematiken dar. Eine nähere Betrachtung unter dem Aspekt der jeweils personalen Fähigkeiten wird auch individuelle Handlungsproblematiken erkennen lassen, die auf individuelle Lernproblematiken hindeuten. In der Endfassung der Norm wird generell empfohlen, dass man Informationen über Ereignisse und Fehler

sammelt, und dass man Einblicke "durch eingehende Analyse der gesammelten Informationen" gewinnt [9004:2009, 9.4]; dem entspricht es, wenn man Handlungsproblematiken nach Lernproblematiken hin analysiert.

Hinsichtlich der Lernproblematiken sollte die Werkstatt im Rahmen ihrer Selbstbewertung regelmäßig einschätzen, inwieweit ihre Praxis den einschlägigen Vorgaben und Empfehlungen entspricht. Leitfragen für eine Reflexion der andragogischen Tätigkeit in der Werkstatt können hier sein:

- Ist die andragogische Unterstützung grundsätzlich darauf ausgerichtet, in den Handlungsproblematiken einer Person den individuellen Stand ihrer Fähigkeiten zu erkennen, oder bleiben die Schwierigkeiten des Handelns unanalysiert?
- Wird auf der Grundlage der individuellen Lernproblematiken ermittelt, welche Probleme es sind, von denen das Lernvorhaben einer Person ausgehen kann, oder werden die Lernbedarfe allgemeingültig und einseitig bestimmt, etwa auf der Grundlage von Anforderungsprofilen der Arbeit?

Die Einsicht in die Bedeutung einer individuellen Lernplanung für eine organisierte Lernunterstützung in der Werkstatt beginnt damit, dass die neuen Fachkräfte ein Verständnis für ihre eigenen Lernplanungen entwickeln. Für den Beratungsprozess im Rahmen der Einarbeitung neuer Gruppenleiter versteht es sich von selbst, dass die Beteiligten keinem vorgefertigten Curriculum folgen. Das Vorgehen ergibt sich vielmehr aus den Lernbedarfen, die sich bei der Reflexion des jeweils erreichten Standes zeigen. Hier ist es Sache des Praxisberaters, die Richtung im Blick zu behalten und in die Reflexion die wesentlichen Anforderungen einzubringen, die sich einem Gruppenleiter stellen. Vor allem wirkt der Berater darauf hin, dass man aus den konkreten Schwierigkeiten des beruflichen Handelns die Lernmöglichkeiten für den Gruppenleiter individuell herausarbeitet; sie bilden die Grundlage für eine schrittweise Lernplanung. Als FAB-Prüfungsteilnehmer sollte der Gruppenleiter für die eigene Person klären, in welcher individuellen Ausprägung sich ihm die Schwierigkeiten stellen, auf die er bei seiner Prüfungsvorbereitung trifft, und welche Lernplanungen davon ableitbar sind.

Mit Blick auf die Förderung der behinderten Mitarbeiter enthält die FAB-Prüfungsverordnung mehrere Bestimmungen, die unter dem Aspekt der Lernplanung relevant sind:

- Die Lernplanung entscheidet über die Subjektivität und Individualität des Lernvorhabens; der Prüfungsteilnehmer soll "beim Erstellen eines individuellen ... Förderplans ... mitwirken können" [FAB, 4.3].
- Der Lernende ist Experte seiner Lernbedürfnisse und Lernmöglichkeiten; Gegenstand in der Prüfung der Fachkräfte kann das „Planen von Entwicklungs- und Lernfortschritten“ sein [FAB, 5.2]; die Arbeit an den individuellen Förderplänen soll „unter Beteiligung“ des Werkstatt-Mitarbeiters geschehen [FAB, 5.2].
- Schwierigkeiten des Handelns können Hinweise auf individuelle Lernbedarfe geben; deshalb soll der Prüfungsteilnehmer "die Ergebnisse des Beobachtens und Beurteilens der Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse" des behinderten Mitarbeiters "in Vorschläge berufsfördernder und begleitender Angebote zur Rehabilitation" umsetzen können [FAB, 4.3].

In lerntheoretischer Hinsicht wird mit den genannten Normen die Individualität und Subjektivität der Lernplanung angesprochen; zu fragen ist hier, inwiefern eine Handlungsproblematik eine Lernproblematik enthält, die auf einen individuellen Lernbedarf einer Person hinweist.

Leitfragen zur fallbezogenen Reflexion für die schriftliche Hausarbeit im Rahmen der FAB-Prüfung können sein:

- Welcher allgemeine Fähigkeitsmangel äußert sich in einer Handlungsproblematik der behinderten Person?
- Welche besonderen Ausprägungen der Handlungsproblematik liegen bei der Person vor?
- Auf welche individuellen Lernmöglichkeiten weist die Handlungsproblematik mit ihrem allgemeinen Gehalt und ihren individuell-besonderen Ausprägungen hin?
- Was genau müsste die Person lernen, damit sie ihre Fähigkeiten so erweitert, dass sie die zugrunde liegende Handlungsproblematik bewältigen könnte?
- Welche verschiedenen Lernproblematiken der Person gehören sachlich zum selben Zusammenhang?
- Inwiefern ist der Zusammenhang der Lernproblematiken für die Gesamt-Lernplanung der Person von Bedeutung?

- Wie steht die Person zu der Anforderung, ihre Lernproblematiken genau zu ermitteln, um ihre Lernaktivität individuell planen zu können?

Prüfungsaufgaben für die schriftliche Aufsichtsarbeit können sein:

- Erläutern Sie am Beispiel, inwiefern Handlungsproblematiken nicht nur eine sachlich-allgemeine, sondern auch eine subjektiv-individuelle Seite haben.
- Stellen Sie am Beispiel dar, wie der Gruppenleiter dazu beitragen kann, dass man individuell bestimmt, worin jeweils die Schwierigkeit besteht, die ein behinderter Mitarbeiter durch Lernen überwinden könnte.

2.2.5.3 Zusammenfassung

Alle Schwierigkeiten des Handelns haben eine objektive Seite; sie besteht unabhängig von bestimmten Personen und ergibt sich aus den Eigenheiten des jeweiligen Gegenstands. Darüber hinaus haben Schwierigkeiten des Handelns eine subjektiv-individuelle Seite, die sich aus dem Fähigkeitsstand und den Eigenheiten der jeweils handelnden Person ergibt; diese Seite kann durch Lernen verändert werden. Eine Lernproblematik ist die personale Seite einer Handlungsproblematik; sie festzustellen bedeutet, dass man aus einer Handlungsproblematik die individuellen Lernmöglichkeiten herausarbeitet. Die Bestimmung solcher Lernproblematiken ist die wesentliche Voraussetzung für die Individualität der Lernplanung.

Die Verwertung der Lernproblematik als Eingabe bei der Lernplanung ist ein Schritt im Lernprozess; die Lernproblematik fundiert die konkrete Lernplanung und dient insofern als Sprungbrett des Lernens. Zur Qualitätsentwicklung in Organisationen trägt vor allem bei, dass man sich ein Bewusstsein davon verschafft, inwieweit man die Lernproblematiken der Personen im Rahmen der Lernunterstützung berücksichtigt.

Der Begriff der Lernproblematik steht für die inhaltliche Ausrichtung der Lernplanung. Von Bedeutung für eine subjektorientierte Lernförderung ist hier der Blick für die individuelle Besonderheit jener Schwierigkeiten, die einer Person Grund zum Lernen geben.

2.2.5.4 Fazit

In der Werkstatt sollen Lernprozesse individuell geplant werden. Unter dem Aspekt der "Lernplanung" ergibt sich folgender Befund:

- Konkordant mit der subjektorientierten Position ist vor allem die Präferenz der Behindertenhilfe für eine individuelle und beteiligungsorientierte Ermittlung des Bildungsbedarfs;
- als kompatibel können die Forderungen des Qualitätsmanagements gelten, die Bedürfnisse der Personen zu ermitteln und die Personen zu ermächtigen, Möglichkeiten zur Steigerung ihrer Kompetenz zu suchen;
- Ambivalenzen zeigen sich in den Kundenforderungen der Arbeitsagentur, die zwar eine Beteiligung der Personen fordern, die aber gleichzeitig vorschreiben, dass sich die Bildungsarbeit an anerkannten Berufsausbildungen ausrichten soll, und denen die Vermittelbarkeit am allgemeinen Arbeitsmarkt als höchste Priorität für die berufliche Bildung in der Werkstatt gilt;
- Divergenzen sind auf der konzeptionellen Ebene feststellbar, wenn etwa die Vorstellung besteht, dass die objektiven Anforderungen einer Arbeitstätigkeit in eine standardisierte Förderplanung umgesetzt werden können, die für alle Personen relevant ist, und die damit den potenziellen Lerngegenstand als Planungsgrundlage verabsolutiert.

Die ermittelten Konkordanzen und Kompatibilitäten sind von wesentlicher Bedeutung; die ermittelten Ambivalenzen und Divergenzen ergeben sich auf Grund von Abweichungen in der Praxis. Angesichts dessen kann festgestellt werden, dass die subjekttheoretische Kategorie der Lernproblematik für die Konzeption von Lerndienstleistungen in der Werkstatt für Behinderte geeignet ist. Zu den einschlägigen Forderungen und Empfehlungen für die Werkstätten steht der subjektorientierte Ansatz hier im Verhältnis einer weitgehenden Übereinstimmung; sie lässt sich als wesentliches prozessbezogenes Qualitätsmerkmal ausdrücken:

Die Werkstatt wirkt darauf hin, dass die individuellen Lernproblematiken der Mitarbeiter zur Grundlage der Lernplanung gemacht werden.

2.2.6 Die Produktion von Fähigkeiten durch Lernhandlungen

Allgemein wird unter "Handlung" das Handeln, die Tat oder das Tun verstanden [Wahrig 1999]. Der Begriff der Handlung stellt eine Substantivierung des Verbs "handeln" dar; unter "handeln" wird allgemein verstanden, dass man vorgeht, verfährt oder einen Entschluss ausführt; hier ist die Zweckbezogenheit und Zielgerichtetheit der Aktivität impliziert [ebd.]. Die subjektorientierte Lerntheorie geht davon aus, dass Fähigkeiten durch Handlungen zu Stande kommen, die in einem spezifischen Verhältnis zu jener Tätigkeit stehen, die in der individuellen Praxis problematisch geworden ist, und deren Ausführung durch eine erweiterte Fähigkeit ermöglicht oder verbessert werden soll; in diesem Sinn wird von "Lernhandlungen" gesprochen. Es ist zu fragen, ob der Begriff der Lernhandlung als konzeptionelle Kategorie für die andragogische Tätigkeit in der Werkstatt für Behinderte relevant ist.

2.2.6.1 Grundpositionen subjektorientierter Lernunterstützung

Nach Klaus Holzkamp wurzelt das Lernen in einer Problematik, auf die eine Person in ihrem Handeln gestoßen ist. Die Person schaltet dann eine Lernschleife ein [s. 2.2], um ihre Fähigkeiten zu erweitern und den Schwierigkeiten anschließend besser beikommen zu können. Die ursprüngliche Handlung wird für „die Dauer dieser Lernschleife ... zu einer Bezugshandlung für die Lernhandlung“ [Holzkamp 1993, 183]. Lernhandlungen stellen demnach keinen absoluten Handlungstyp dar, sondern sie haben einen relativen Charakter, das heißt sie werden dadurch qualifiziert, dass sie in einer bestimmten Weise auf andere Handlungen bezogen sind. Im Prinzip kann damit jede Handlung eine Lernhandlung sein, wenn sie mit dem Ziel unternommen wird, die Handlungsvoraussetzungen eines Menschen zu verbessern. Da sich Lernhandlungen als solche nur durch ihre Beziehung zu anderen Handlungen qualifizieren, kann man grundsätzlich feststellen: Es gibt keine Lernhandlungen an sich.

Setzt man voraus, dass eine Person zu einer Lernhaltung gelangt ist [s. 2.2.3.1], sodass sie tatsächlich etwas Bestimmtes lernen will, dann stellt sich die Frage nach den passenden Lernhandlungen. Holzkamp geht davon aus, dass Lernhandlungen „zur Aufhebung der Lernproblematik“ dienen [ebd., 212]. Die Lern-tätigkeit ist also auf eine Lernproblematik bezogen [s. 2.2.5.1], und sie hat den Zweck, diese Problematik zu überwinden. Mit ihrem Bezug zu einer Lernproblematik ist die Lernhandlung zwar noch nicht definiert, aber bereits inhaltlich ausgerichtet. Hans Treplin stellt dazu grundsätzlich fest: „Wenn Holzkamp den Lernprozess dahingehend aufschließt, dass in einer ‚Lernschleife‘ die ursprüngliche Handlungsintention vorübergehend zugunsten einer eigenständigen Lernintention suspendiert ist, meint das ausdrücklich nicht eine inhaltliche Beziehungslosigkeit zwischen Lern- und ‚Bezugshandlung‘“ [1997, 62]. Die jeweilige Lernhandlung müsse vielmehr erkennbar auf die Überwindung einer Lernproblematik gerichtet sein, die aus der Bezugshandlung resultiert.

Da Lernhandlungen eine individuelle Kluft von Subjekt und Objekt überbrücken sollen, müssen sie der Inhaltlichkeit des Objekts ihren Tribut zollen. Deshalb folgen Lernhandlungen als solche einem bestimmten Prinzip, und sie können danach auch typisiert werden. Bekannt sind solche Typen von Lernhandlungen wie die Wiederholung oder das langsame Üben. Diese Prinzipien sind zum Beispiel angemessen, wenn man lernen will, ein Musikstück auf dem Klavier zu spielen. Langsames Üben ermöglicht es hier, den Bewegungsablauf bewusst zu kontrollieren; durch ein zunehmend schnelleres Üben wird der Ablauf dann automatisiert, so dass es am Ende möglich wird, das Stück in der richtigen Geschwindigkeit zu spielen. Geht es aber darum, beim Hochsprung die Marke von 1,5 Metern zu überspringen, dann „wäre Langsam-Üben ... ein ungeeignetes Lernprinzip“ [ebd., 187]. Lernprinzipien lassen sich nicht auf jeden Lerngegenstand übertragen; die Wahl der Lernprinzipien hängt vielmehr von der inhaltlichen Bedeutung, von der Eigenart des Gegenstands ab. Sicher spielt beim Training für den Hochsprung das Prinzip der korrigierenden Wiederholung eine Rolle, wie es auch beim Klavierüben angewandt wird. Aber beim Hochsprung-Training kann man sich nicht die Vorzüge der Langsamkeit zunutze machen; man muss im Gegenteil versuchen möglichst schnell zu sein, um dann beim Sprung die Geschwindigkeit des Anlaufs in die Höhe des Sprungs umzusetzen. Obwohl es also beim Klavier wie beim Hochsprung gleichermaßen um ein körperliches Bewegungslernen geht, sind die Lernprinzipien nicht übertragbar. Auch bei der Wahl der Lernprinzipien muss man sich nach der Gegenstandsbedeutung richten, das heißt nach dem, was den jeweiligen Lerngegenstand inhaltlich ausmacht. Somit gibt es keine universellen Lernprinzipien, sondern diese Prinzipien sind „durch ih-

ren Inhaltsbezug spezifiziert“ [ebd., 187]. Wie schon bei anderer Gelegenheit, so betont Holzkamp auch hinsichtlich der Frage nach den Typen der Lernhandlungen die entscheidende Rolle des Lerngegenstands.

Ausgehend von den Lernprinzipien hält Holzkamp zwei Seiten des Lernens auseinander, nämlich den „thematischen“ und den „operativen“ Lernaspekt. Die thematische Seite, das ist der „inhaltlich-bedeutungsbezogene Aspekt“ des Lernens [ebd., 189]. Diese Seite steht für das Lerninteresse einer Person am jeweiligen Gegenstand und für die Eigenheiten, die ihn ausmachen. Ein Klavier ist zum Beispiel ein Instrument, mit dem man Musik machen kann. Dabei hat es den typischen Klang eines Saiteninstruments, dessen Saiten angeschlagen werden, nämlich einen verklingenden Ton, im Unterschied zum stehenden Ton etwa der Streichinstrumente. Zur Eigenheit des Klaviers gehört auch, dass man mehrere Töne gleichzeitig erklingen lassen kann. Wenn ich Musik nicht nur hören, sondern auch produzieren will, wenn mir der Klang der angeschlagenen Saite gefällt, und wenn ich mehrstimmig spielen will, dann besteht bei mir ein Grundinteresse am Klavierspiel.

Nun erfolgt der Saitenanschlag beim Klavier bekanntlich nicht direkt, sondern vermittelt einer Klaviatur. Als System von Tasten gehört die Klaviatur zur Gegenstandsbedeutung „Klavier“, also zu den Bestimmungen dieses Instruments. Meine allgemeine Absicht, Musik zu machen, konkretisiert sich nun zu der Forderung, dass ich die Musik, die ich spielen will, mittels einer Klaviatur hervorbringe. Nachdem diese Forderung geklärt ist, erhebt sich die Frage, welche Lernhandlungen ich wählen soll, damit ich dahin komme, mich auf einer Klaviatur so bewegen zu können, dass das akustische Ergebnis mit meinen Vorstellungen übereinstimmt. Soll ich mit gymnastischen Übungen für die Finger beginnen, oder soll ich Tonleitern üben? Soll ich zunächst nur auf den weißen Tasten spielen oder soll ich die schwarzen von Anbeginn einbeziehen? Soll ich beim Üben die Augen schließen oder soll ich meine Bewegungen visuell kontrollieren? Soll ich überhaupt irgendwelche Vorübungen machen, oder kann ich gleich mit einem Musikstück beginnen, das mir gefällt? Bei solchen Fragen geht es um die Art und Weise meines Vorgehens im Lernprozess und damit um die operative Seite des Lernens.

Zur Veranschaulichung des Verhältnisses von operativem und thematischem Lernaspekt schildert Holzkamp, wie er sich als Hörer einem bestimmten Musikstück genähert hat. Dabei handelt es sich um die Orchestervariationen von Schönberg, die nach den Regeln der seriellen Musik komponiert sind, und die deshalb für viele Zeitgenossen nicht leicht zu hören sind. Beim ersten Anhören hat auch Holzkamp das Stück nur den „Eindruck eines Chaos“ vermittelt [ebd., 200]; gleichwohl habe er geahnt, dass ihm diese Musik etwas bieten könnte, wenn er nur lernen würde, sie zu verstehen. Mag einem die Musik von Schönberg auch fremdartig vorkommen, so beginnt Holzkamp seine Lerntätigkeit doch mit Handlungen, die Jedem vertraut sind: „Schaffung entsprechender freier Zeit, Aufsuchen des Ortes, wo der CD-Player steht, dessen Anschalten, Einlegen der richtigen Scheibe, Drücken der ‚Play‘-Taste“ [ebd., 248]. Diese Handlungen zielen in ihrer Äußerlichkeit nicht notwendig auf die Variationen von Schönberg. Die benannten Schritte würden auch dann weiterführen, wenn es um ein Musikstück eines anderen Komponisten geht. Die Handlungsreihe ist gewissermaßen übertragbar und damit gegenüber der Musik von Schönberg als unspezifisch zu bezeichnen. Man könnte geneigt sein, solche Aktivitäten als rein operativ anzusehen; bei näherer Betrachtung zeigt sich allerdings, dass der anspruchsvolle Lerngegenstand seinen inhaltlichen Schatten vorauswirft. Schon die „Schaffung freier Zeit“, um störungsfrei und konzentriert hören zu können, ist eine Bedingung, die man nicht unbedingt herstellen würde, wenn es sich um Trivialmusik handelt, denn solche Musik zeichnet sich ja gerade durch einen Mangel an Tiefe aus, sodass man sie beiläufig hören könnte. Auch das „Einlegen der richtigen Scheibe“ ist eine Handlung, der man entnehmen kann, dass Holzkamp nicht bloß vorhatte, sich nach einer ermüdenden Gremiensitzung an der Universität zu entspannen, denn in diesem Fall hätte es auch eine andere, beliebige Musik sein können, die ihm keine Hörschwierigkeiten bietet (etwa eine CD der Jazz-Rock-Gruppe „Weather Report“ - auch so etwas hat er offenbar gerne gehört.; ebd., 294).

Holzkamp beschreibt dann weiter, wie er sich durch wiederholtes Hören mit unterschiedlich gerichteter Aufmerksamkeit die Orchestervariationen von Schönberg soweit bekannt gemacht hat, dass er musikalische Strukturen wahrnehmen konnte. Auch die Wahl dieser Lernhandlungen ist für das Schönberg-Stück noch unspezifisch, denn sie ist durch die allgemeine Eigenart des Lerngegenstands „Musik“ bedingt, der nur eindimensional in der Zeit zu fassen ist, und der dabei unterschiedliche Strukturen aufweist, vor allem

solche der Gleichzeitigkeit und der zeitlichen Aufeinanderfolge; aber das Vorgehen ist insofern jedenfalls bereits gegenstandsadäquat, zumal die Strukturen des Stücks nicht offensichtlich sind.

Von der Wahrnehmung mancher Strukturen und der Identifikation von Elementen bis zur Aneignung eines Kunstwerks und seiner inhaltlichen Bedeutung ist es freilich noch ein langer Weg. Vielleicht hätte es Holzkamp bei seiner Annäherung an Schönberg geholfen, wenn er seine Lernhandlungen spezifischer angelegt hätte, statt das Schönberg-Stück nur wiederholt zu anhören. Er hätte sich etwa um ein Modell des Stücks im Sinn einer Ausgangsabstraktion bemühen können; so hätte er versuchen können, die Tonreihe akustisch zu identifizieren, die dem Stück quasi als Thema dient; er hätte weiter versuchen können, die Thematik ausschnittsweise in Beziehung zu Rhythmik, Dynamik und zur Makrostruktur des Stücks zu setzen; er hätte schließlich versuchen können, die gesamte Anlage des Stücks auf die Situation zu beziehen, in der es entstanden ist, um in die Nähe eines historisch "konkreten Hörens" zu kommen [s. Hermand 1981]. Aber für ein solches Vorgehen wäre wohl eine kundige Lernunterstützung erforderlich gewesen. So mag das Schönberg-Beispiel von Holzkamp zwar weithin bekannt sein, aber eigentlich deutet sich in ihm nur vage an, für was es stehen soll: Dass nämlich der übergeordnete thematische Zusammenhang beim Lernen im Hintergrund Regie führt, dass er „sozusagen das geistige Band zwischen den einzelnen Lernoperationen“ darstellt. Bei einem systematischeren Eindringen in den Lerngegenstand hätte sich um so mehr veranschaulichen lassen, „dass die Auswahl der Operationen wie deren Aufeinanderfolge ... nur aus dem übergeordneten thematischen Zusammenhang ... verständlich werden“ [Holzkamp 1993, 248].

Das Lernen hat das Ziel, Fähigkeiten zu erwerben, damit man Handlungen ausführen und dabei seine Subjekt-Eigenschaft zur Geltung bringen kann. Als Prozess besteht das Lernen im Wesentlichen darin, dass sich ein Mensch die Inhalte aneignet, die in einem Lerngegenstand objektiviert sind. Dabei nimmt die Person eine Beziehung zu dem Gegenstand ihrer Wahl auf. Die Formen dieser Beziehungsaufnahme mögen austauschbar sein, aber die Wahl der Mittel und die Abfolge ihres Einsatzes werden vom jeweiligen Gegenstand geleitet. Die operativen Mittel folgen der „Logik des Gegenstandes“ [ebd., 250], um ihren übergeordneten Zweck zu erreichen, nämlich die inneren Bestimmungen des Gegenstands immer besser zu erfassen. „Zwar erscheinen die operativen Aktivitäten der Lernplanung und Regulierung, wenn man sie isoliert betrachtet ..., als inhaltsneutral-universelle Charakteristika beliebiger Lernprozesse. Wenn man indes den thematischen Aspekt hinzunimmt, so zeigt sich, dass die Art und der Zusammenhang der Lernoperationen sich ... stets aus dem ... vorgeordneten thematisch gerichteten Lernvollzug ergeben“ [ebd., 251]. Holzkamp unterstreicht die Rolle des Gegenstands im Lernprozess, wenn er von einem "vorgeordneten" und "gerichteten" Lernvollzug spricht. Der Lernprozess ist darauf gerichtet, die innere Ordnung des Gegenstands zu erfassen, und diese Ordnung ist dem Lernprozess objektiv vorgegeben.

Das Verhältnis des operativen zum thematischen Lernaspekt bildet den inneren Widerspruch von Form und Inhalt im Lernprozess. Das Operative nimmt hier eine aktive Rolle ein; es strukturiert und organisiert den Prozess. Allerdings darf man von dieser Funktion nicht auf den Stellenwert des operativen Lernaspekts schließen. Trotz seiner aktiven Rolle ist das Operative als Formales nur von sekundärer Bedeutung, denn die formalen Lern-Operationen richten sich nach dem Inhalt des jeweiligen Lerngegenstands. Der Inhalt hat hier eine führende Funktion und stellt insofern die primäre Seite im Lernprozess dar. Die Reihe der Lernhandlungen stellt letztlich eine prozesshafte Widerspiegelung der Gegenstandsstruktur dar.

Das Operative des Lernens orientiert sich am Thematischen, und der thematische Lernaspekt ist gegenüber der operativen Seite primär, so wie der Inhalt gegenüber der Form primär ist, oder wie der Zweck Vorrang gegenüber dem Mittel hat. Diese Einsicht bedeutet in der Konsequenz eine Absage an eine pädagogische oder andragogische Praxis, die versucht, das Lernen auf seine operative Seite zu beschränken. Das ist immer dann der Fall, wenn der Lernende standardisierte Lernwege gehen soll. Er hat dann keine Möglichkeit, Schritt für Schritt zu entscheiden, in welche Richtung und mit welchen Mitteln er den Gegenstand weiter erkunden will. Dieses quasi forschende Vorgehen einer individuellen Aneignung ist aber von hoher Bedeutung für den Lerneffekt. Als Beziehungsform ist das Lernen eine tätige Liebe zur Sache. Das ist ein ziemlich individueller Vorgang, bei dem „die jeweils erfahrenen Behinderungen ... des Gegenstandsaufschlusses die dazu passenden Vorkehrungen und Planungen zu ihrer Überwindung erfordern“ [ebd.]. Für die Regie des Lernprozesses folgt daraus, dass man kreativ sein muss, um geeignete Lernhandlungen zu finden.

Vor dem Hintergrund des Verhältnisses von operativem und thematischem Aspekt wird klar, dass in der subjektorientierten Lerntheorie ein bestimmter Begriff einen geringen Stellenwert hat, der in der herkömmlichen Didaktik von zentraler Bedeutung ist, nämlich der Begriff des Lernziels. Holzkamp stellt fest, dass in einer subjektorientierten Sicht die Lernziele nur von „operativer Art“ sein können [ebd., 510]. Das bedeutet, dass nicht der Gesamtprozess, sondern nur einzelne Lernschritte durch Lernziele ausgerichtet werden. Entscheidend ist, dass diese operativen Ziele vom Lernenden selbst „allmählich aus dem Gegenstand herausgeholt werden“ müssen [ebd., 480]; sie lassen sich nicht als allgemein gültige Lernziele vorgeben, sondern sie stellen die untergeordneten Zwischenziele einer individuellen Annäherung an den Lerngegenstand dar. Ein Denken in vorgegebenen Lernzielen ist typisch für normative Ansätze; diese normative Denken setzt auf die Anpassung des Menschen an das Normale aufgrund äußerer Forderungen. Der Ist-Zustand einer Person wird dabei als Ausgangsposition aufgefasst, und der Sollzustand wird als das Ziel der Veränderung ausgegeben. Der möglichst direkte Weg vom Ist-Zustand zum Ziel gilt dann als die Entwicklung der Person. Im schulmäßigen Lehr-Lernen dienen Lernziele als strategische Instrumente der Anpassung. Über die Lehrplanung werden dem Lernenden die Lernziele vorgegeben; dabei implizieren die Lernziele die Auswahl des Lerngegenstands, und sie strukturieren die Lernwege allgemeingültig vor.

Mit seinen Ausführungen zum Verhältnis von thematischem und operativem Lernaspekt reagierte Holzkamp auf die "Handlungsregulationstheorie", die in die Diskussion eingebracht worden war. Nach Holzkamp stellt diese Theorie zwar „als solche keine Lerntheorie“ dar [1993, 153], denn sie war ursprünglich als „Mittel der Optimierung industrieller Produktion“ gedacht [ebd., 165]. Gleichwohl finden sich die Grundvorstellungen dieser Theorie auch in Qualifizierungskonzepten wieder.

In der Handlungsregulationstheorie geht man davon aus, dass nicht nur die Arbeit, sondern auch das Lernen aus Handlungen besteht, sodass auch dem Lernen eine Theorie zu Grunde gelegt werden kann, die sich auf das Handeln bezieht. Das Grundprinzip der Handlungsregulationstheorie ist im folgenden Ablauf zu sehen:

- Vorab bestimmt man für eine Handlung ein Ziel, also einen Soll-Zustand, den man mit der Handlung erreichen will;
- sodann wird „eine Reihe zielbezogener Handlungsschritte geplant“ [ebd., 156]; diese Reihe wird als „Handlungssequenz“ bezeichnet;
- die Handlungen vollziehen sich auf mehreren Ebenen gleichzeitig und haben damit quasi einen hierarchischen Charakter, zum Beispiel „Autofahrenkönnen“ / „Schalten“ / „Auskuppeln – einen anderen Gang einlegen – Einkuppeln“ [ebd., 288];
- schließlich wird das Resultat der Handlung mit dem vorab gesetzten Ziel verglichen; sind „die Bestimmungen erfüllt, so ist der Handlungsvollzug beendet“ [ebd., 156].

Wenn das Resultat der Handlung vom festgelegten Handlungsziel abweicht, wenn also der Ist-Zustand mit dem Soll-Zustand noch nicht übereinstimmt, dann muss man erneute Handlungsversuche unternehmen und sie so anlegen, dass sich das Handlungsergebnis dem Ziel immer weiter annähert. Die Schleifen der zunehmenden Einregulierung von Handlungen werden im Rahmen der Handlungsregulationstheorie als Lernaktivität aufgefasst. Das Modell der Regelschleife ist der Kybernetik entlehnt und hat einen universalen Charakter; aus dem Qualitätsmanagement ist die Regelschleife als „PDCA-Zyklus“ bekannt, den man gewissermaßen als ein Lernen auf der Ebene der Organisation auffassen kann.

Wissenschaftlich sieht Holzkamp in der Handlungsregulationstheorie durchaus einen Fortschritt, da sie die menschliche Aktivität nicht als bloße Reaktion auf einen zufälligen äußeren Reiz auffasst, wie das bei den psychologischen „Mainstream“-Theorien [ebd., 30] der Fall ist. Der Mensch wird vielmehr als Handelnder begriffen, und die äußeren Reize, die auf ihn wirken, sind offenkundig solche, die er durch seine Tätigkeit selbst herbeigeführt hat. Allerdings muss der Lernende in der Sicht der hierarchisch-sequenziellen Handlungsregulation völlig ausblenden, um welchen Lerngegenstand es im Ganzen geht, welche Strukturen diesen Gegenstand ausmachen und welche Gesetzmäßigkeiten ihm innewohnen.

Bei Konzepten im Sinn der Handlungsregulationstheorie hat es der Lernende immer nur mit kleinen Ausschnitten des Gegenstands zu tun, auf die er seine Operationen richtet. Dagegen ist grundsätzlich einzuwenden, dass es "erst der übergeordnete Handlungsbezug" ist, "in dem die Operationen ihren Sinn bekommen" [Markard 2009, 167]. So bleibt beim „Autofahrenkönnen / Schalten / Auskuppeln – einen anderen Gang einlegen – Einkuppeln“ im Dunkeln, warum man das linke Pedal treten muss, um den Schalthebel

betätigen zu können; ganz außerhalb des Gesichtskreises bleibt die Frage, welchem Zweck die Reise dient, und warum man gerade das Auto als Verkehrsmittel wählen soll. Durch dieses beschränkte Blickfeld entsteht ein „in sich geschlossenes, von der Welt in ihrer ... Bedeutungshaftigkeit abgeschottetes Regulationssystem“ [Holzkamp 1993, 288]. Im Lernvollzug reduziert sich die Welt dann „auf jeweils einzelne, von mir durch meine Aktivität provozierte Antworten“. Bei dieser Art der Annäherung bleiben die „inneren Zusammenhangsstrukturen der Weltgegebenheiten“ unerkennbar [ebd., 170]; Zusammenhangswissen, begreifendes Erkennen und kritisches Bewerten sind hier faktisch ausgeschlossen.

Da die objektiven Zusammenhänge im Rahmen der Handlungsregulationstheorie ausgeblendet bleiben, wird auch nicht klar, wie sich der Lernprozess insgesamt am komplexen Lerngegenstand orientiert; ebenso wenig wird hinterfragbar, welche „Gründe man haben könnte, das jeweilige Lernziel überhaupt erreichen zu wollen“ [ebd. 169]. Nach Holzkamp beschränkt sich die Handlungsregulationstheorie darauf darzulegen, wie man eine Lernaktivität regulieren kann, indem man einzelne Teilhandlungen zielbezogen organisiert; damit hebt sie „lediglich einen bestimmten Aspekt“ [ebd., 169] des Lernens heraus, nämlich dessen operative Seite. Auf der Grundlage der Handlungsregulationstheorie kann der Lernende seinen Blick allenfalls und in beschränkter Weise auf das „Wie“ des Lernens richten. Der operative Lernaspekt wird hier verabsolutiert.

Auch Manfred Vorweg kritisiert, dass bei der Handlungsregulationstheorie nur die Regulation einzelner Handlungen beschrieben wird, und dass die Handlungsgründe „ungefragt“ bleiben [1990, 48]. Diese Ausschaltung des Subjekts ist mehr als ein psychologischer faux pas, denn sie wurzelt im theoretischen Ansatz. Vorweg hebt heraus, dass die Handlungsregulationstheorie eine Isomorphie von Handlungslogik und Psychologik unterstellt [ebd., 49], und dass sie dieses Postulat auch auf die Anforderung und das Ergebnis des Handelns ausdehnt [ebd., 58]. In dieser abstrakten Herangehensweise ist kein Raum für das Subjekt, etwa für seine Interessen, seine Gründe und seine Absichten. Die soziale Realität der Beziehung von Subjekt und Gegenstand bleibt ausgeblendet; die handelnde Person wird auf den quasi intelligenten Teil eines maschinellen Zusammenhangs reduziert. Verdichtet zeige sich die Schwäche der Handlungsregulationstheorie in ihrer Unfähigkeit, eine tragfähige Konzeption für die Handlungsmotivation zu begründen [ebd., 54 f].

Beim Einsatz der Handlungsregulationstheorie als Lerntheorie wird davon ausgegangen, dass man die Lernwege allgemeingültig vorplanen kann. Da der Gesamtzusammenhang des Lerngegenstands nicht verfügbar und das Lernsubjekt ausgeschaltet ist, muss eine Lehrperson Abschnitt für Abschnitt sicherstellen, dass der einzelne Mensch den Lernweg dann geht, den Andere ihm vorgezeichnet haben. Das bedeutet in der Konsequenz, dass man das Lernen der Lehre unterordnet; schon die Entscheidung über die Lerninhalte bleibt „der lehrenden Instanz ... vorbehalten, während dem Lernenden nur die möglichst effektive ... Realisierung der fremd gesetzten Lernziele zugestanden wird“ [Holzkamp 1993, 172].

Mit seinen Ausführungen zum Thema der Lernhandlungen antwortet Holzkamp kaum auf didaktische Fragen; seine Position ist hier vor allem von dem Motiv bestimmt, Fremdbestimmungen der Lerntätigkeit abzuwehren, wie sie über Vorgaben von Lernzielen gang und gäbe sind, und wie sie sich in der Verabsolutierung des Operativen ausdrücken. Er betont die Rolle des Lerngegenstands nicht nur wegen seiner materialistischen Auffassung des Lernens als einer ideellen Widerspiegelung äußerer Gegebenheiten; auch seine emanzipative Grundhaltung führt dazu, dass er immer wieder kritisch daran erinnert: Nicht das Verhältnis zu einer Institution des Bildungswesens, zu einem fremdgesetzten Curriculum, zu einem Lehrer oder zu einer Leistungsbewertung ist die wichtigste Beziehung im Lernprozess, sondern das Verhältnis des Lernenden zu seinem Gegenstand. Dieses Verhältnis soll durch das interpersonale und institutionelle Lernen unterstützt werden, aber es soll nicht standardisiert oder kanalisiert und damit gestört werden.

Mehr als andere Eckpunkte einer subjektorientierten Lernunterstützung rührt die Frage der Lernhandlungen an die Substanz dessen, was traditionell als didaktische Methodik bezeichnet wird. Für die Erwachsenenbildung versteht Peter Faulstich die Methodik nicht als einen beliebigen Angebotskoffer, sondern als ein "gezieltes Arrangement von Lernmöglichkeiten", die unterschiedlich kombinierbar sind [2008, 65]. Er unterscheidet verschiedene Felder des Lernhandelns, denen bestimmte Lernformen zugeordnet werden können:

- Reales Handeln liegt demnach vor, wenn Lernende Erkundungen oder Projekte unternehmen;

- simulatives Handeln liegt etwa vor, wenn Lernende Planspiele oder Hearings veranstalten;
- gestalterisches Handeln liegt vor, wenn Lernende Reportagen oder Plakate produzieren;
- Unterricht sei gegeben, wenn Lernende Referate halten oder eine Diskussion führen [ebd., 67].

An der herkömmlichen Didaktik der Erwachsenenbildung kritisiert Faulstich, dass ihre Lernhandlungen die Gegenstände unangemessen reduzieren: "Es werden Ausschnitte aus ihren Zusammenhängen gerissen. Die komplexen gesellschaftlichen Verhältnisse, welche sich in einzelnen Problemen und Situationen konzentrieren, werden nicht mitbedacht" [2002 b, 80]. Mit Blick auf die Inhalte geht Faulstich davon aus, dass es sich beim Lernprozess „immer um einen ganzheitlichen Prozess handelt, der kognitive, affektive und senso-motorische Aspekte umfasst“ [1998 a, 140]. Dieser Qualität müssen die Methoden entsprechen. Die Lernhandlungen sollen insofern vollständig sein, als sie die geistige Vorbereitung der Handlungen, ihre Durchführung und ihre Kontrolle enthalten. Für die Organisation von Lernprozessen empfiehlt Faulstich, dass man zunächst die Bedeutsamkeit des Gegenstands begreift und seine Gesetzmäßigkeiten erkennt. Sodann sollen die Lernprozesse mit Handlungsprozessen verknüpft werden, um eine aktive Aneignung zu ermöglichen. Schließlich geht es darum, die erworbenen Fähigkeiten zu festigen und für verschiedene Varianten der Anwendung zu flexibilisieren.

Hinsichtlich einer organisierten Lernunterstützung weist Faulstich darauf hin, dass in einer Lernhandlung jeweils drei Seiten in Übereinstimmung gebracht werden müssen, nämlich der Lerngegenstand mit seinen Anforderungen, die Voraussetzungen auf Seiten des Lernenden und die Intentionen der Lehrperson: „Es ist genau das Problem, Lernaufgaben zu konstruieren, welche diese vermitteln“ [ebd., 128]. In diesem Zusammenhang rehabilitiert Faulstich den Begriff des Lernziels insoweit, wie es sich eben nicht um Ziele der Lehre, sondern um Ziele des Lernens handelt. Eine Hierarchisierung nach Aufgabe, Tätigkeit, Handlung und einzelner Operation könne hier helfen, Lernstrategien zu begründen und Lernhandlungen zu definieren. Mit Blick auf die Lernorganisation unterstreicht Faulstich, dass „Motivationen als Bedeutsamkeit und Gründe von Handlungen für das Individuum gegenständlich gefasst“ sind; das bedeutet in der Konsequenz: „Lernprobleme stellen sich themenbezogen“ [ebd., 131]. Grundsätzlich komme es darauf an, „die Intentionen der Lernenden wirksam werden zu lassen. Diese sind immer schon thematisch orientiert“ [ebd., 130].

2.2.6.2 Positionen zur Lernförderung in den Werkstätten für Behinderte

Es gehört zum Auftrag der Werkstätten, dass man die Lernoperationen von der Logik des Gegenstands und dem jeweiligen Fähigkeitsstand der Person ableitet. Ausgehend vom Grundkonzept der Funktionalen Gesundheit stellt Daniel Oberholzer fest, dass "sich der Mensch ... in aktiver Auseinandersetzung mit ... seiner sozialen und materiellen Umwelt" entwickelt [2009, 19]. Darunter ist eine intensive Beschäftigung zu verstehen, deren konkreter Verlauf offen ist, und die sowohl geistig-innere als auch praktisch-äußere Handlungen umfasst; sie bestimmen sich in der jeweiligen Phase des Prozesses nach Inhalt und Form aus der Beziehung zwischen der Person und ihrer Umwelt. Nicht zuletzt aus dem prozesshaften Wandel der Inhalte und Formen individueller Lernhandlungen ergibt sich die Empfehlung, bei der "Umsetzung ... der Handlungspläne" [ebd., 42] zur Unterstützung der Kompetenzentwicklung ein schematisches Vorgehen zu vermeiden: Die "professionellen Leistungen sollen ... nicht an einer speziellen Methode ausgerichtet werden, sondern sollen sich auf die Möglichkeiten und Bedürfnisse der ... Personen beziehen" [ebd., 54].

In ihren Leitlinien zur beruflichen Bildung präferiert die BAG-Werkstätten „Handlungs- und projektorientierte Verfahren“ [BAG 2002, 12]. Projektmäßig vorzugehen bedeutet in der Bildungsarbeit, dass man sich in seinem Handeln auf eine übergeordnete Aufgabe konzentriert, und dass man dort einen engen Zusammenhang von Handeln und Lernen herstellt. Durch ein Projekt ergibt sich das geistige Band, das die einzelnen Lernhandlungen zu einer sinnvollen Gesamtaktivität des Lernens integriert. Dabei stellt jedes Projekt von Arbeit und Lernen einen halboffenen Prozess dar; insbesondere kann man hier nicht vorab festlegen, welche einzelnen Lernhandlungen unternommen werden müssen, wenn der Gegenstand Schritt für Schritt lernend aufgeschlossen wird.

Die Werkstättenverordnung bestimmt, dass zur beruflichen Bildung „geeignete Maßnahmen durchzuführen“ sind [WVO, 5.3]. Das sind Maßnahmen, „auf deren nähere Umschreibung nach Dauer und Inhalt der

Verordnungsgeber bewusst verzichtet hat“, wie Cramer feststellt [1997, 143]. Es lasse sich nicht allgemeingültig definieren, was „geeignete Maßnahmen“ sind; dies „ist im Einzelfall zu entscheiden“ [ebd., 150]. Was Cramer hier juristisch und negativ definiert, bedeutet in der fachlichen und positiven Definition vor allem, dass sich die Maßnahmen nach der inhaltlichen Bedeutung des jeweiligen Lerngegenstands und dem jeweils erreichten Fähigkeitsstand des Lernenden richten müssen.

Setzt man voraus, dass die inhaltliche Seite des Lerngegenstands eine quasi führende Rolle hat, und dass die operativen Lernaspekte den thematischen Aspekten untergeordnet sind, dann muss es als bedenklich gelten, wenn für die Werkstattarbeit Konzepte wie etwa das „Detmolder Lernwegemodell“ propagiert werden [Schmitz 1997]. Dieses Modell stellt den Versuch dar, ein standardisiertes Förderkonzept zu realisieren, indem man das frühere Rahmenprogramm des Berufsbildungsbereichs in ein Curriculum umsetzt [Brackhane 2003, 61]. Mit seinem Ansatz einer Eins-zu-eins-Umsetzung von behördlichen Forderungen will das Detmolder Lernwegemodell den Vorgaben des Rahmenprogramms besonders konsequent entsprechen. In Wirklichkeit wird aber die Welt auf den Kopf gestellt, wenn man versucht, die konkrete Praxis arbeitsbezogener Bildung in der Werkstatt aus rechtlich-programmatischen Grundlagen abzuleiten. Dies kann ebenso wenig gelingen, wie man etwa den konkreten Verlauf eines Fußballspiels aus den strategischen Konzepten der beteiligten Mannschaften ableiten kann. Die Vorgaben für den Berufsbildungsbereich stellen - bei wohlwollender Betrachtung - induktive Abstraktionen der konkreten Praxis dar, und man kommt auf deduktivem Wege nicht zur Konkretion dieser Praxis zurück, sondern nur zu einer Kunstwelt, die ihre spezifische Qualität verloren hat.

Das frühere Rahmenprogramm für den Berufsbildungsbereich hat eine Verkehrung von abstrakter Anforderung und konkreter Praxis begünstigt, denn es stellt einen Anforderungskatalog dar, in dem verschiedene Aspekte der Förderung unvermittelt nebeneinander stehen wie die philosophischen Kategorien in der Metaphysik des Aristoteles; zudem werden diese Aspekte als „Lernziele“ bezeichnet, was dahingehend interpretiert wird, dass man sie möglichst direkt zu erreichen hätte. Nun stellt es aber ein fachliches Missverständnis dar zu glauben, man müsse definierte Einzel-Desiderate beruflicher Bildung didaktisch in separate Lernhandlungen umsetzen. Wenn im Rahmenprogramm als Item etwa das „Benutzen von Zeichen- und Schreibgeräten“ genannt wird, dann wäre daraus nicht zu folgern, dass die behinderten Mitarbeiter für eine gewisse Zeit zweimal in der Woche das Benutzen von Schreibgeräten zu üben hätten. Sinnvoll zu verstehen ist diese Vorgabe vielmehr als ein Kriterium für die Gestaltung der Werkstattarbeit im Ganzen; es sollte im Rahmen der Arbeitsvollzüge nach Möglichkeit erforderlich sein Schreibgeräte zu benutzen, und den Mitarbeitern sollte sich die Notwendigkeit stellen, dies auch zu tun. Damit stellt die Forderung vor allem ein Kriterium für die Auswahl geeigneter Arbeitsaufträge und für die entsprechende Gestaltung der Arbeitsprozesse dar; diese Aufgabe betrifft aber nicht die eigentliche Lernaktivität in der Werkstatt, sondern sie ist ihr vorgelagert.

Leider muss man feststellen, dass die Kreativität mancher Praktiker durch Konzepte wie das Rahmenprogramm für den Berufsbildungsbereich in ungünstiger Weise beflügelt wird. So wurde in einer Veranstaltung für Qualitätsbeauftragte die folgende Maßnahme als Beispiel für eine gelungene Praxis dargestellt: Die behinderten Mitarbeiter einer Werkstatt sollten ihren Werkstatttratt wählen, der die Interessen der Mitarbeiter gegenüber der Werkstatt vertritt; sie wurden dazu gruppenweise in einen Wahlraum geführt, in dem für jeden Mitarbeiter ein Stimmzettel und ein Kugelschreiber bereit lagen; allerdings waren die Kugelschreiber komplett demontiert; wer sein Wahlrecht ausüben wollte, musste sich also zunächst mit seinem Kugelschreiber beschäftigen und die Aufgabe lösen, ihn wieder zusammenzusetzen; auf diese Weise wurde das „Benutzen von Schreibgeräten“ als Lernaufgabe praktisch umgesetzt, und zwar in einer Situation, in der die Motivation zur Ausführung dieser Aufgabe hoch war. Manche Qualitätsbeauftragte sahen darin ein gutes Beispiel für eine Didaktik beruflicher Bildung in der Werkstatt.

Anders als bei den genannten Konzepten wird im heutigen Qualitätsmanagement das Erfordernis betont, dass sich die Personen bewusst und selbstständig im System der Arbeitsprozesse bewegen. Zunächst gilt die Lerntätigkeit wie jede andere Tätigkeit auch als „Verändern des Zustands einer Einheit“ [Leonhard 2006]. Die Person verändert durch das Lernen den Zustand ihrer Fähigkeiten und damit sich selbst; sie ist die „Einheit“, auf die sich die Lerntätigkeit richtet. Der spezielle Charakter von Lernhandlungen muss nun im Licht der Qualitätsgrundsätze gesehen werden. Empfohlen wird hier allgemein ein „systemorientierter Managementansatz“ [9004:2000, 4.3]; das beinhaltet das „Erkennen, Verstehen, Leiten und Lenken von

miteinander in Wechselbeziehung stehenden Prozessen“ [ebd.]. Es liegt im Sinn des systemorientierten Ansatzes, dass man Wechselbeziehungen von Prozessen erkennt, klärt und zum Ansatzpunkt von Einwirkungen nimmt. Das trifft auch auf das Verhältnis von Lerngegenstand und Lernhandlung zu. Die Beziehung von Arbeit einerseits und Fähigkeitsentwicklung andererseits ist ein bestimmter Typ von Wechselbeziehung, nämlich ein Verhältnis von einem Realisierungsprozess zu einem unterstützenden Prozess; die Fähigkeitsentwicklung ist nicht direkt produktiv, sondern sie stellt eine Unterstützung der Arbeitsprozesse dar, die sich nur indirekt auswirkt. Mit dieser Grundauffassung fügt sich die einzelne Lernhandlung nicht nur in eine übergeordnete Reihe von Handlungen ein, sondern sie ist in spezifischer Weise in das Gesamtsystem der Arbeit und in den Sinnrahmen der Aufgabe eingeordnet, die der Einzelne übernommen hat.

Ein Entwurf zur aktuellen ISO 9004 zählt die Aus- und Weiterbildung zu den unterstützenden Prozessen, die „benötigt werden, um ... zu den Realisierungsprozessen beizutragen“ [9004:2007, 8.1]. Die Organisation soll „deutlich machen, wie diese Prozesse verknüpft sind und sich gegenseitig beeinflussen“ [ebd., 8.2]. In der Endfassung der Norm wird empfohlen, dass Prozesse „geleitet werden, indem Netzwerke von Prozessen, ihrer Abfolge und ihrer Wechselwirkung geschaffen und verstanden werden“ [9004:2009, 7.1]. Zu den Gegenständen eines solchen Verständnisses gehört auch der Umstand, dass jeder Arbeitsprozess einen potenziellen Lerngegenstand darstellt, nach dem sich das arbeitsbezogene Lernen richtet.

Die frühere ISO 9004 empfiehlt: „Die Leitung sollte die Wechselwirkungen zwischen Prozessen analysieren und optimieren und dabei sowohl Realisierungs- als auch Unterstützungsprozesse einbeziehen“ [9004:2000, 5.1.2]. Mit der arbeitsbezogenen Lerntätigkeit liegt insofern eine Wechselwirkung vor, als die Arbeit den Impuls für das Lernen gibt, und die erweiterte Fähigkeit auf die Qualität der Arbeit zurückwirkt. So ist die Fähigkeitsentwicklung einerseits eine Veranstaltung, die in ihrem Ergebnis die Ausführung der Arbeit unterstützt; andererseits dient die Arbeit gewissermaßen als unterstützender Faktor für das Lernen, da die Fähigkeitsentwicklung von der Arbeit ihre Inhalte bezieht. Damit wird die Wechselwirkung global gesehen; die Anforderungen der Arbeit bestimmen letztlich die Fähigkeitsentwicklung, und die Ergebnisse dieser Entwicklung wirken sich wiederum auf die Qualität der Arbeit aus. Eine Wechselwirkung besteht jedoch nicht nur ergebnisbezogen, sondern sie findet auch real und dynamisch statt. Der Lernprozess als solcher weist die Struktur einer Wechselwirkung auf, die sich zwischen den inhaltlichen Bestimmungen der Arbeit als Lerngegenstand und der Fähigkeit der Person abspielt. Das Spezifische dieser Wechselwirkung ist darin zu sehen, dass die Lernhandlungen das aktive Moment darstellen, dass sie aber nur zielführend sind, wenn sie sich am jeweiligen Lerngegenstand ausrichten um ihn schrittweise aufzuschließen.

Im Verhältnis von Arbeit und Lernen ist die Arbeit als Lerngegenstand primär. Schon wegen der Vielfalt der Lerngegenstände lässt sich das arbeitsbezogene Lernen nicht standardisieren. Erforderlich ist vielmehr die jeweils individuelle Gestaltung und Planung von Maßnahmen, die darauf gerichtet sind, Fähigkeitslücken zu überwinden („design and planning of actions which should be taken to address competence gaps“) [10015, 4.3.1]. Gegen den Versuch einer Standardisierung ist auch das Gebot gerichtet, nach dem „Lernmöglichkeiten für den Einzelnen“ nicht feststehen, sondern erst zu „entwickeln“ sind [EFQM 1999, 3 b].

Hinsichtlich der Lernhandlungen sollte die Werkstatt im Rahmen ihrer Selbstbewertung regelmäßig einschätzen, inwieweit ihre Praxis den einschlägigen Vorgaben und Empfehlungen entspricht. Leitfragen für eine Reflexion der andragogischen Tätigkeit in der Werkstatt können hier sein:

- Richtet sich die Lernaktivität primär nach der Frage, welche spezifischen Lernhandlungen der thematischen Seite des Lerngegenstands entsprechen würden, oder werden Auswahl und Abfolge der Lernhandlungen vor allem von der Frage bestimmt, welche Vorgehensweisen im gegebenen institutionellen Rahmen üblich oder opportun sind?
- Wird die Lernaktivität als prozesshafte Aneignung eines Gegenstands durch eine konkrete Person gestaltet, oder wird der individuelle Zugang durch allgemeingültige Lernwege ersetzt?

Die Einsicht in die Bedeutung der Lernhandlungen für eine organisierte Lernunterstützung beginnt damit, dass die neuen Fachkräfte in der Werkstatt ein Verständnis für ihre eigenen Lernhandlungen entwickeln. Im Rahmen der Einarbeitung von neuen Gruppenleitern fallen die Lernhandlungen des Gruppenleiters überwiegend in den Regelkreis von Reflexion und Erprobung. Die Person überdenkt ihr bisheriges Führungshandeln, erwägt alternative Handlungsmöglichkeiten, setzt sie in die Tat um und macht dabei neue Erfahrungen, die wiederum zum Gegenstand des Nachdenkens werden. Tragende Säule des Lernprozesses

ses ist somit die Aufgabe des Gruppenleiters und seine reale Tätigkeit. In der Praxis der Einarbeitung spielt die Konkretisierung von Lernmöglichkeiten eine große Rolle. So fragen die Gruppenleiter häufig, was sie tun könnten, um sich bestimmte Fähigkeiten anzueignen, etwa die Fähigkeit, ein Gruppengespräch zu leiten oder ein Personalgespräch mit einem behinderten Mitarbeiter zu führen. Hier ist es Aufgabe des Praxisberaters Lernschritte zu empfehlen, die vom Fähigkeitsstand der Person ausgehen, die Handlungsmöglichkeiten ihrer Praxis einbeziehen und der sachlichen Logik des jeweiligen Lerngegenstands Rechnung tragen.

Als FAB-Prüfungsteilnehmer sollte sich der Gruppenleiter für die eigene Person bewusst machen, dass die FAB-Prüfung als Lerngegenstand einen komplexen Sinnzusammenhang darstellt. Die Lernhandlungen der Prüfungsvorbereitung müssen sich in ihrer Gesamtheit an dem übergeordneten Ziel ausrichten, die Prüfung zu bestehen. Die Auswahl und die Abfolge der Lernhandlungen, ihr Umfang und ihre Tiefe sind davon bestimmt, dass der Prüfungsteilnehmer die geforderten Prüfungsleistungen einer Fachkraft zur Arbeits- und Berufsförderung erbringen will.

In der beruflichen Bildung der behinderten Mitarbeiter ist die Arbeitstätigkeit als solche der allgemeine Lerngegenstand. Arbeitstätigkeit und Qualifizierung sollen Hand in Hand gehen. Die Praxis bietet Lerngelegenheiten, da sich die Lernhandlungen den Handlungen der Praxis annähern; dabei können reale Arbeitshandlungen als Lernhandlungen genutzt werden. So, wie die Arbeit Lernprozesse anstößt, so wird eine erweiterte Handlungsfähigkeit erfahrbar auf die Arbeit zurückwirken. In diesem Sinn sieht die Prüfungsverordnung für die Fachkräfte als Prüfungsgegenstand das „Verzahnen“ der Arbeit „mit arbeitsbegleitenden Maßnahmen“ vor [FAB, 6.3].

Unter dem Begriff der „arbeitsbegleitenden Maßnahmen“ wird die lebenslange berufsbezogene Lerntätigkeit im Arbeitsbereich der Werkstatt verstanden. Diese Lerntätigkeit soll mit der Arbeit so verbunden werden, dass die Arbeitshandlungen und die Lernhandlungen ineinandergreifen. In lerntheoretischer Hinsicht werden mit dieser Norm die Lernhandlungen angesprochen; zu fragen ist hier, welche Handlungen im konkreten Fall zur Aneignung neuer Fähigkeiten führen, und in welchem Verhältnis sie zu den Handlungen der Arbeitstätigkeit stehen. Das gilt auch für abstrakte Seiten der Lerngegenstände, denn auch sie sind Teil der Praxis und erfordern spezielle Lernhandlungen. Für das Prinzip der Verzahnung von konkreter Praxis und der Anforderung zur Abstraktion spricht die Norm, nach der das Fördern des Rechnens, Schreibens und Lesens „im Kontext der Aufgabenerledigung“ geschehen soll [FAB, 5.3].

Leitfragen zur fallbezogenen Reflexion für die schriftliche Hausarbeit im Rahmen der FAB-Prüfung können sein:

- Welche übergreifenden Lernvorhaben wären auf Grund der vorliegenden Lernproblematiken für die Person sinnvoll?
- Welche Lerngegenstände der behinderten Person sind schwer zugänglich und geben zunächst wenig Hinweise auf Möglichkeiten zu ihrer Aneignung?
- Welche Lerngegenstände sind so transparent, dass von ihren inhaltlichen Bestimmungen weiterführende Lernhandlungen problemlos abgeleitet werden können?
- Was hilft der Person, die inhaltlichen Bestimmungen ihres Lerngegenstands zu erkennen?
- Was hilft der Person, sich die Bestimmungen ihres Lerngegenstands über das Erkennen hinaus auch praktisch anzueignen?
- Wie steht die Person zu der Anforderung, ihre Lernhandlungen schrittweise zu bestimmen und im Prozess zu verändern?

Prüfungsaufgaben für die schriftliche Aufsichtsarbeit können sein:

- Erläutern Sie am Beispiel, inwiefern es von Bedeutung ist, dass man sich bei der Auswahl und der Abfolge der Lernhandlungen von den Eigenheiten des jeweiligen Lerngegenstands leiten lässt.
- Stellen Sie am Beispiel dar, wie der Gruppenleiter darauf hinwirken kann, dass die behinderten Mitarbeiter ihre Lerntätigkeit an der Logik des Gegenstands ausrichten.

2.2.6.3 Zusammenfassung

Lernhandlungen haben den Zweck, eine Lernproblematik zu überwinden. Sie orientieren sich am Verhältnis von Fähigkeit und Gegenstand. Fähigkeiten zu entwickeln bedeutet, dass man die eigenen Handlungen zunehmend an den Anforderungen des Gegenstands ausrichtet; das Missverhältnis zwischen dem Stand der Fähigkeiten und den Anforderungen des Gegenstands wird dabei abgebaut. Inhaltlich müssen sich die operativen Lernhandlungen primär an der thematischen Seite des Lerngegenstands ausrichten, denn es hängt vom Gegenstand ab, welche Lernhandlungen in der jeweiligen Etappe des individuellen Lernprozesses weiterführen.

Kenntnisse und Fertigkeiten werden durch Lernhandlungen vermittelt, die nur von der Person selbst ausgeführt werden können. Lernhandlungen bewegen sich an der Grenze von Wissen und Nicht-Wissen, von Können und Nicht-Können; sie müssen so gewählt werden, dass sie für die Person ausführbar sind, und dass dabei gleichzeitig neue Seiten des Lerngegenstands erkennbar oder erfahrbar werden.

Die Bestimmung und Ausführung geeigneter Lernhandlungen ist ein Schritt im Lernprozess. Mit den Lernhandlungen nähert sich das Lernsubjekt seinem Gegenstand an und realisiert als Ergebnis neue Fähigkeiten. Organisationen sollten das Lernen mit der konkreten Tätigkeit verzahnen; der enge Bezug der Person zu ihrer Tätigkeit ermöglicht es, geeignete Lernhandlungen zu bestimmen. Zur Qualitätsentwicklung trägt vor allem bei, dass man sich ein Bewusstsein davon verschafft, inwieweit man sich bei der Lernförderung vom Inhalt des Lerngegenstands leiten lässt.

Der Begriff der Lernhandlung steht für jene Handlungen, mit denen Fähigkeiten direkt ausgebildet werden. Von besonderer Bedeutung für eine subjektorientierte Lernförderung ist hier die prozesshafte Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand.

2.2.6.4 Fazit

In der Werkstatt soll die thematische Seite des Lernens gegenüber der operativen Seite Priorität haben. Unter dem Aspekt der "Lernhandlung" ergibt sich folgender Befund:

- Konkordant mit der subjektorientierten Position ist die zentrale Forderung des Sozialrechts, nach der die Eignung konkreter Bildungsmaßnahmen fallbezogen und individuell zu bestimmen ist;
- kompatibel ist die Präferenz der Werkstattarbeit für projekt- und handlungsorientierte Verfahren der beruflichen Bildung, mit denen Arbeitshandlungen und Lernhandlungen verzahnt werden;
- als kompatibel kann ebenso die Forderung des Qualitätsmanagements gelten, die Entwicklung individueller Fähigkeiten als unterstützenden Prozess aufzufassen, der mit Realisierungsprozessen verknüpft ist und von dort seine inhaltlichen Eingaben bezieht;
- Divergenzen zeigen sich vor allem bei der Begründung von Förderkonzepten, die sich einseitig an der Sachlogik des Lerngegenstands orientieren und die Logik der individuellen Aneignung unberücksichtigt lassen.

Die ermittelten Konkordanzen und Kompatibilitäten sind von wesentlicher Bedeutung; die ermittelten Divergenzen ergeben sich auf Grund von Abweichungen in der Praxis. Angesichts dessen kann festgestellt werden, dass die subjekttheoretische Kategorie der Lernhandlung für die Konzeption von Lerndienstleistungen in der Werkstatt für Behinderte geeignet ist. Zu den einschlägigen Forderungen und Empfehlungen für die Werkstätten steht der subjektorientierte Ansatz hier im Verhältnis einer weitgehenden Übereinstimmung; sie lässt sich als wesentliches prozessbezogenes Qualitätsmerkmal ausdrücken: Die Werkstatt wirkt darauf hin, dass die Mitarbeiter ihre Lernhandlungen in Art und Abfolge von der Logik des jeweiligen Lerngegenstands ableiten.

2.2.7 Der Sprung zum Weiterlernen auf höherer Ebene

Allgemein wird unter einem „Sprung“ in einem Vorgang ein plötzlicher Übergang oder das Weglassen von Zwischenstufen verstanden [Wahrig 1981]. Die subjektorientierte Lerntheorie geht davon aus, dass die Ausbildung von Fähigkeiten einer Entwicklung entspricht, die mit Diskontinuitäten verbunden ist; in diesem Sinn wird vom „Lernsprung“ gesprochen. Es ist zu fragen, ob der Begriff des Lernsprungs als konzeptionelle Kategorie für die andragogische Tätigkeit in der Werkstatt für Behinderte relevant ist.

2.2.7.1 Grundpositionen subjektorientierter Lernunterstützung

Wenn auch das menschliche Lernen als ein kontinuierlicher Zuwachs von Kenntnissen erscheinen mag, so erfordert es in Wirklichkeit doch auch die Bereitschaft zur Diskontinuität, ohne die es einen echten Fortschritt nicht gibt. Klaus Holzkamp findet die Möglichkeit des Lernfortschritts zunächst auf der Seite des Lerngegenstands. Die materialistische These lautet hier, dass es eine Diskontinuität des Lernprozesses im Sinn eines Lernsprungs nur geben kann, wenn die Beschaffenheit des Lerngegenstands ein weiteres „lernendes Eindringen“ überhaupt ermöglicht [Holzkamp 1993, 245]. Die Möglichkeit der Entwicklung hängt also in erster Linie von den Merkmalen des Lerngegenstands ab. Wie bereits dargestellt, geht Holzkamp grundsätzlich davon aus, dass die aktuellen Lerngegenstände zur großen Menge der sachlich-sozialen Gegenstandsbedeutungen gehören [s. 2.1.1.1]. Diese Welt ist vielschichtig:

- Manche Schichten der Realität liegen für die Wahrnehmung und das Alltagsbewusstsein offen;
- andere Schichten werden nur durch eine wissenschaftlich-empirische Herangehensweise zugänglich, etwa durch statistische Methoden;
- schließlich gibt es auch tiefer liegende Zusammenhänge, die nur in theoretischer Form abgebildet werden können.

In diesem Sinn stellt Holzkamp fest: „Von der Tiefe des Lerngegenstands ist es abhängig, wieweit ich bei seiner lernenden Aufschlüsselung in verallgemeinerte Bedeutungszusammenhänge eindringen kann“ [ebd., 222].

Für das Lernen des menschlichen Individuums gilt ähnliches wie für die Wissenschaft, die ja in gewissem Sinn als das Lernen der Menschheit im Gattungsmaßstab gelten kann. Zu Beginn der Erkenntnistätigkeit trifft man auf jene Seiten eines Gegenstands, die offen liegen, und die sinnlich wahrnehmbar sind: „Zunächst ... ist mir ein Lerngegenstand ... nur in seinen ... oberflächlichen Beschaffenheiten zugänglich“ [ebd.]. Wenn man sich also dem Gegenstand zuwendet, dann fällt der Blick zunächst auf seine Oberfläche beziehungsweise auf einen Ausschnitt dieser Oberfläche. So ist ein Bild des Gegenstands dem Erkennenden unmittelbar gegeben. Die Oberfläche des Gegenstands bietet ihm wohl einen Einstieg in die Erkenntnis, aber gleichzeitig verstellt die Oberfläche auch den Blick auf die tiefer liegenden Schichten. Die Oberfläche steht gewissermaßen zwischen dem Erkenntnissubjekt und der Tiefe des Gegenstands. Die tieferen Schichten des Lerngegenstands sind nicht unmittelbar zu sehen, sondern nur vermittels spezieller Erkenntnisbemühungen erkennbar, wie sie etwa für die Wissenschaft typisch sind. Damit wäre der „Fortschritt von Lernhandlungen ... als Bewegung von der Unmittelbarkeit zur Vermitteltheit des Weltzugangs zu kennzeichnen“ [ebd., 221].

Einem Lerngegenstand kann man sich nur von dessen Oberfläche her nähern, und er gibt seine Tiefe nur schrittweise zu erkennen. Ein weiterer Faktor ist das Lernsubjekt, denn der Verlauf der Annäherung wird nicht allein vom Gegenstand bestimmt wird, sondern auch von der Person, die sich dem Gegenstand nähert, also von ihrem Vorwissen, ihrem praktischen Interesse, ihrem Blickwinkel und ihrer Art des Herangehens. Angesichts dieser Lage muss man davon ausgehen, dass mit den ersten Schritten der Annäherung noch nicht die endgültige Richtung gefunden ist, die zur Tiefe des Gegenstands führt. Die lernende Aufschlüsselung eines Gegenstands ist vielmehr ein Prozess, dessen Verlauf man immer wieder korrigieren und neu planen muss, denn „entscheidende thematische Umorientierungen zur Annäherung an den Lerngegenstand“ werden „für mich unter Umständen erst in späteren Stadien des Lernprozesses möglich“. Auch die Lernproblematik, wie man sie zu Beginn des jeweiligen Lernprozesses definiert hatte [s. 2.2.5.1], stellt als ursprüngliche Problembestimmung nur eine „Initialkonstellation“ dar [ebd., 226].

Nun lassen sich beim schrittweisen Eindringen in den Lerngegenstand zwei Phasen der Lerntätigkeit unterscheiden. Die erste Phase ist von Kontinuität gekennzeichnet. Erlernt man etwa das Klavierspiel, dann kann das bedeuten, dass man eine Tonleiter wiederholt spielt, und dass man das Tempo dabei von Mal zu Mal erhöht. Die Veränderung ist hier von quantitativer Art, und insofern stellt sie noch keine Entwicklung dar. Die zweite Phase zeichnet sich durch eine Diskontinuität aus. Es gibt pianistische Fähigkeiten, die nicht mehr dadurch zu erreichen sind, dass man eine Tonfolge bis hin zu einem ganzen Stück wiederholt spielt und dabei das Tempo erhöht. Das gilt beispielsweise für alle Aspekte des musikalischen Ausdrucks, also für die Anforderung, aus einer Menge von Tönen Musik zu machen. Der erforderliche Lernfortschritt hätte dann einen qualitativen Charakter, sodass man insgesamt von einer Entwicklung sprechen kann.

Eine generelle Entwicklungsrichtung für den Lernfortschritt könnte sich daraus ergeben, dass Lernende Grund haben eine Lernaktivität hinter sich zu lassen, die auf eine restriktive Handlungsfähigkeit gerichtet ist, und dass sie ihr Lernen zunehmend in den Dienst einer verallgemeinerten Handlungsfähigkeit stellen [s. 2.2.4.1]. Dass der Mensch seine Lebensbedingungen selbst schafft, diese Erkenntnis betrifft nicht allein das Gattungswesen, sondern sie gilt ebenso auf der individuellen Ebene. Somit eröffnet sich für das Handeln jeder Person eine „doppelte Möglichkeit“ [ebd., 398]: Sie kann sich auf die Handlungsmöglichkeiten beschränken, die in ihrer unmittelbaren Umwelt bereits bestehen, oder sie kann sich vornehmen, diese Unmittelbarkeit zu überschreiten und ihre Handlungsmöglichkeiten zu verändern und zu erweitern. Im höchsten Fall gewinnt das Handeln dann eine politische Qualität – ein erwünschter Effekt für eine Psychologie, die den Standpunkt jener Subjekte einnimmt, die Verhältnisse der Fremdbestimmung und Repression überwinden wollen, um ihre verallgemeinerbaren Lebens- und Entwicklungsinteressen durchzusetzen. Voraussetzung wäre dazu immer, dass die Person über Denkformen hinausgeht, in denen "das Unmittelbare für das Ganze" genommen wird [ebd., 204], wie das etwa bei der "Personalisierung" von sozialen Verhältnissen der Fall ist oder beim "Denken in vorfindlichen Normen" [ebd., 206].

Markard bezieht sich auf das Konzept der verallgemeinerten Handlungsfähigkeit und vertritt die anspruchsvolle Position, dass man "nicht jedes Lernen ... als Entwicklung charakterisieren" kann [2009, 250]. Echtes Entwicklungslernen analysiert Markard vor allem im Bereich der Lebensführung; es nimmt seinen Ausgang von einem "als problematisch empfundenen" Zustand, und es führt zu einem qualitativ neuen "Niveau der Verfügungsmöglichkeiten" [ebd.]. Sicher nicht den einzigen, wohl aber den "Prototyp" eines Lernens, das diesen Kriterien entspricht, bezeichnet die Kritische Psychologie als "Entwicklungsfigur" [ebd., 279]. Damit wird ein "Problemlöseprozess in vier Etappen ... beschrieben, dessen Ausgangspunkt ... eine Problematik in der Lebenspraxis von Betroffenen ist" [ebd., 280]:

- Die erste Etappe "steht für das Ausgangsproblem von Betroffenen" [ebd., 282], das dargestellt und problematisiert wird; Hintergrund der Problematisierungen ist "die kritisch-psychologische 'Leitannahme', dass problematische Verstrickungen restriktiv funktional sind, das heißt, dass die Bewältigungsversuche, mit denen die Betroffenen ihre Verfügungsmöglichkeiten zu erweitern versuchen, kontraproduktiv sind, ohne dass ihnen dies bewusst ist, oder ohne dass sie dazu Alternativen sehen" [ebd.];
- in der zweiten Etappe wird "diese Problematisierung systematisiert mit dem Ziel, die ... Interpretationsvielfalt ... so zu reduzieren, dass alternative und praktikable Handlungsmöglichkeiten herausgearbeitet werden können" [ebd.]; dabei ist es Ziel, "diejenigen Prämissen-Gründe-Zusammenhänge herauszupräparieren, in denen die restriktive Funktionalität der ... Versuche der Bewältigung der thematisierten Probleme durch die Betroffenen ... verständlich wird" [ebd., 284];
- in der dritten Etappe geht es dann "darum, Handlungsprämissen zu akzentuieren, unter denen die Betroffenen andere als die bisherigen Handlungsmöglichkeiten sehen ... können" [ebd.]; hier will man "den Prozess fassen, in dem das Ausprobieren von Neuem ... praktisch vonstatten geht" [ebd., 285];
- wenn nun "die Veränderung der Praxis nicht klappt oder gar nicht erst zustande kam", dann setzt mit der vierten Etappe "eine Art Strategie der Fehlersuche" ein [ebd., 286].

In seiner Anlage und Reichweite entspricht dieses Vorgehen solchen Lernprozessen, wie sie etwa in der Lebensberatung, der beruflichen Praxisreflexion oder auch in der Psychotherapie angezielt werden; Ähnliches gilt für politische Bewegungen, die direkt an der Lebenslage von Betroffenen anknüpfen.

In der Erwachsenenbildung werden fundamentale Lernprozesse, wie sie mit der "Entwicklungsfigur" der Kritischen Psychologie intendiert sind [s.o.], durch eine Wende vom Lehr-Lernen zu einem partizipativen Lernen begünstigt [s. 2.3.2.1, 2.6.2.1]. Den Schlüssel dafür sieht Kurt Müller im Konzept einer fallbasierten Erwachsenenbildung. Die reale Praxis der Lernenden wird dabei als Grundlage für das Lernen genutzt, und

den Lernenden wird das Angebot gemacht, „die sie irritierenden Ausschnitte dieser Praxis zu Lerngegenständen“ im Rahmen eines Projekts zu machen [Müller 2004 a, 135]. Die zu Grunde liegenden Fälle „sind komplexe, schwierige Handlungssituationen, die sich jene, die in den Fallgeschichten nach eigener Einschätzung nicht souverän gehandelt haben, zum Zwecke des eigenen Lernens zur Verfügung stellen“ [ebd. 136].

Wie aber kann der Lernende im Prinzip zu jenen Lernfortschritten kommen, die sich als „qualitative Lernsprünge“ [Holzkamp 1993, 227], als Fortschritt im Sinn einer Höherentwicklung vollziehen? Holzkamp beantwortet diese Frage vom Standpunkt und aus der Perspektive des Subjekts. Zunächst muss man sich hier von der Vorstellung freimachen, der Lernende könne sich einen Lernsprung nach Belieben vornehmen, etwa weil ihm danach ist, mit seinem Lernvorhaben endlich mal an das gesteckte Ziel zu kommen; das wäre keine Subjektorientierung sondern Subjektivismus. Vielmehr geht es darum „aus der Eigenart eines ... bisher kontinuierlichen Lernvollzugs ... die Prämissen und Gründe dafür verständlich“ zu machen, „dass das Lernen ... nur noch nach Art eines qualitativen Sprungs vollzogen werden kann“ [ebd., 231]. Zur Diskussion stehen hier keine willkürlichen Sprünge, sondern qualitative Veränderungen, „deren Notwendigkeit sich für die Lernsubjekte“ ergibt, und zwar „aus dem Verlauf ihrer Lernhandlungen“ selbst [ebd., 237]. Nach Holzkamp kann es zu einem Lernsprung kommen, wenn der Lernende mit seinen Lernbemühungen an eine Grenze stößt. Setzt man voraus, dass der Lerngegenstand aufgrund seines Potenzials zum Lernen noch etwas hergibt, dann ist die Möglichkeit eines Lernsprungs erst dann gegeben, wenn ich „mit dem bisherigen Lernprinzip nicht mehr weiterkomme“ [ebd., 241].

Wer zum Beispiel eine Fremdsprache erlernen möchte, der wird an Grenzen geraten, wenn er sich auf das Lernprinzip beschränkt, fremdsprachige Literatur beliebigen Inhaltes in das Deutsche zu übersetzen, wie das an Schulen früher üblich war. Beim nächsten Auslandsaufenthalt wird man enttäuscht feststellen, dass man seine kommunikative Handlungsfähigkeit kaum erweitert hat, und dass selbst das Bestellen einer Mahlzeit im Restaurant noch Probleme aufwirft. Obwohl man doch Lernleistungen erbracht hat, erfährt man erneut eine große Diskrepanz zwischen dem Gegenstand „Fremdsprache“ und den eigenen Fähigkeiten [s. 2.2.2.1]. Allerdings zeigt sich hier mehr als nur eine Diskrepanz zwischen Forderungen und Fähigkeiten; man stößt auch auf die Beschränktheit des bisherigen Lernprinzips. Die Person hat es hier mit einer Diskrepanz-Erfahrung höherer Ordnung zu tun, denn sie erfährt nicht nur die Beschränktheit ihrer fremdsprachlichen Fähigkeiten, sondern auch die Beschränktheit ihrer bisherigen Lernbemühungen. Tatsächlich kommt es darauf an, die erlittene Grenzerfahrung so zu reflektieren, dass man sich über das Lernprinzip klar wird, wegen dem der Lernprozess „ins Stocken geraten sein könnte“ [ebd., 240]. Im gewählten Beispiel handelt es sich um das Prinzip der Übersetzung in das Deutsche, das hier erfahrbar an seine Grenze gestoßen ist. Da hätte es keinen Sinn, einfach weiterzumachen wie bisher, indem man etwa noch mehr oder bessere Übersetzungen anfertigt. Will man wirklich weiterkommen, dann geht es jetzt um „die lernende Veränderung des bisherigen Lernprinzips“ [ebd.].

Wenn man sich anfänglich mit einer Fremdsprache beschäftigt, dann tritt einem dieser Lerngegenstand als eine chaotische Menge optischer oder akustischer Ereignisse entgegen. Man weiß bereits, dass es sich hier um Zeichen oder Symbole handelt, aber man erfährt diese Qualität noch nicht. Sowohl die inhaltlichen Bedeutungen als auch die formalen Strukturen bleiben ungreifbar. Weder kann man in der Sprache etwas mitteilen, noch versteht man etwas; die Handlungsproblematik ist von einer völligen Handlungsunfähigkeit gekennzeichnet. Deshalb wird man sich zunächst eine Vorstellung davon verschaffen, inwiefern es sich bei den genannten Zeichen tatsächlich um eine Sprache handelt. Die vorläufige Lernproblematik bezieht sich dementsprechend auf den Charakter der Sprache als Kommunikationsmittel; die Person möchte nachvollziehen, inwiefern die fremden Zeichenfolgen tatsächlich zur Verständigung dienen können.

Da man die Fremdsprache nicht kennt, kann man sich in ihr noch nicht ausdrücken, sondern man ist zu Beginn auf einen rezeptiven Umgang angewiesen, indem man Elemente der Sprache erst einmal in den eigenen Wissensbestand aufnimmt. Dieser Umgang reicht für den momentanen Zweck aus, denn die Sprache wird in den Grenzen des Rezeptiven bereits als ein Instrument der Kommunikation erkennbar; beim Lesen und Übersetzen werden Inhalte und Strukturen deutlich. Im fortgeschrittenen Stadium wird es möglich sein, beim Abhören eines Tonträgers etwa ein gesprochenes Gedicht zu verfolgen; man wird dann auch wissen, was die jeweilige Textstelle inhaltlich bedeutet, und warum ein Verb hier in dieser oder jener Konjugation auftritt. Insofern wäre die Lernstrategie „Gedichte übersetzen“ durchaus gut begründet.

Fremdsprachige Gedichtbände sind ja auch im Inland verfügbar; aufgrund ihrer Kürze sind Gedichte schneller mit Erfolg zu bewältigen als umfangreiche Texte; außerdem sprechen sie die Person emotional an und unterstützen damit die Aneignung. Durch das wiederholte Hören der entsprechenden Tonträger würde man die eigene Wahrnehmung auf die akustische Rezeption der Sprache trainieren. Damit könnte man noch ein Stück weiter in die Fremdsprache eindringen, aber auch hier würde man bald an jene Grenze stoßen, die sich notwendig ergibt, wenn man sich mit einer Sprache nur rezeptiv beschäftigt. Nach dem Weg zu fragen, ein Hotelzimmer zu reservieren, das Abendessen zu bestellen oder gar eine Nachricht zu notieren, das sind keine rezeptiven, sondern expressive Formen der Sprache, und sie können auch nur durch Handlungen des „ausdrücklichen“ Typs erlernt werden. Der bisherige Hörer und Leser muss zum Sprecher und Schreiber werden.

Wenn man bislang nur gelesen und gehört hat, dann bedeutet der Übergang zum Sprechen und Schreiben einer Fremdsprache in lerntheoretischer Hinsicht, dass man seine alte Lernproblematik durch eine neue Lernproblematik ersetzt. Sich auszudrücken ist etwas anderes als zu lesen und zu hören. Mehr noch: Der Selbstausdruck liegt auch auf einer höheren Ebene; denn was man ausdrücken kann, das kann man auch verstehen, aber was man verstehen kann, das kann man noch lange nicht selbst ausdrücken. So besteht ja häufig ein Missverhältnis zwischen dem so genannten aktiven und dem passiven Sprachschatz einer Person. Eine Fremdsprache über den Selbstausdruck zu erlernen ist intensiver und führt weiter als eine bloß rezeptive Beschäftigung mit der Sprache. Ein neues und höheres Lernprinzip könnte hier also darin bestehen, dass man sich übungshalber im eigenen Land einer Gruppe von ausländischen Bürgern anschließt und sich an deren Kommunikation beteiligt, oder dass man für eine gewisse Zeit versuchen würde, ein Tagebuch in der Fremdsprache zu führen.

Wenn es häufig heißt, dass man sich eine Fremdsprache am besten bei einem Aufenthalt im jeweiligen Land aneignet, dann ist das ein Hinweis auf eine weitere Möglichkeit eines Lernsprungs. Im Ausland ist das Hören und Sprechen keine Trockenübung, sondern als echte Kommunikation in reale Zusammenhänge eingebettet. Man kann sich im Ausland nicht auf das Lesen und Hören beschränken, sondern man ist dort gezwungen sich mitzuteilen. Darüber hinaus ist eine höhere Relevanz des Lerngegenstands gegeben: Es geht nicht um beliebige Inhalte, sondern um Verständigungen, die im aktuellen Interesse der Person wirklich notwendig sind. Vor diesem Hintergrund könnte ein neues und höheres Lernprinzip darin bestehen, dass man sich für einige Zeit in das Land seiner Wahl begibt, um dort zu leben und den eigenen Interessen nachzugehen. Mit seiner Lernaktivität würde man damit eine „neue Entwicklungsrichtung“ einschlagen [ebd., 244]. Sobald sich die neue Lernproblematik mit ihren neuen Lernprinzipien durchgesetzt hat, kann man objektiv begründet von einem Lernsprung sprechen: „Der Umschlag von der Dominanz ... der ursprünglichen Lernproblematik zur Dominanz der ... entfalteteren Lernproblematik wäre so gesehen gleichbedeutend mit einem qualitativen Lernsprung“ [ebd., 239].

Beim Lernen nähert man sich einem Gegenstand in Form eines Prozesses an. Wenn man hier "die Kurve kriegen" will, dann muss man grundsätzlich bereit sein, den Weg zu verlassen, den man sich zu Beginn vorgestellt hatte. Innezuhalten ist immer dann angezeigt, „wenn ich mich ... zu fixieren, in Sackgassen hineinzugeraten, mich zu verrennen drohe“ [ebd., 331]. Holzkamp rät ausdrücklich davon ab, auf Krisensituationen im Lernprozess damit zu reagieren, dass man die Schraube noch anzieht, indem man etwa die operative Planung verbessert oder die Ziele eindeutiger setzt, denn dadurch würden „die Schwierigkeiten ... nur noch größer“ [ebd.]. Gerät man in eine Krise, dann sollte man das eigene Vorgehen im Lernprozess überdenken und die Dinge auch mal von einer anderen Seite sehen. Die „definitiven“, zielgerichteten Lernphasen [ebd., 328] werden dann durch Lernphasen aufgebrochen, in denen man versucht, über den Tellerrand der bisherigen Gedanken hinauszusehen, um auch Vorstellungen in den Blick zu bekommen, die sich zwar aus den bisherigen nicht zwingend ergeben, die aber in der gedanklichen Nachbarschaft oder Verwandtschaft liegen. Solche Abschnitte im Lernprozess bezeichnet Holzkamp als „affinitive“ Lernphasen [ebd., 324 f.]. Es sei unerlässlich, dort affinitive Lernphasen einzuschieben, wo das bisherige Lernprinzip an seine Grenzen stößt. In gewissem Sinn wiederholt sich hier auf höherer Ebene eine Forderung, die sich bereits beim Übergang von der „Bewältigungshaltung“ zur „Lernhaltung“ gestellt hat: Zu akzeptieren, dass man in der ursprünglichen Weise nicht mehr weiterkommt [s. 2.2.3.1].

Um die Frage des Lernsprungs zu klären geht Holzkamp unter anderem der Frage nach, ob man hier auf Vorstellungen zurückgreifen kann, wie sie aus der Entwicklungspsychologie bekannt sind. Hier wird die

psychische Entwicklung in der Kindheit zumeist als eine Stufenfolge dargestellt; der Übergang von einer Stufe zur nächst höheren Stufe könnte dann einen qualitativen Sprung im Sinn eines Lernsprungs bedeuten.

Ein herausragender Vertreter des Stufenmodells war der Schweizer Psychologe Jean Piaget, der die Zeit von der Geburt bis zum Jugendalter eines Menschen in mehrere Entwicklungsstadien eingeteilt hat; sie reichen von der Sinneswahrnehmung des Kleinkindes bis zur Fähigkeit des logischen Denkens, wie sie etwa im Alter von zwölf Jahren erreicht sei. Holzkamp kommt allerdings zu dem Ergebnis, dass die Stufenfolge von Piaget kein Bezugsmodell für den Lernsprung sein kann, denn „aus einem derartigen Stufenaufbau ... geht ... keineswegs hervor, wie man den Umstand theoretisch zu fassen hat, dass ein konkretes Kind die Übergänge von einer Stufe zur nächst Höheren tatsächlich zu vollziehen vermag“ [ebd., 235]. Es mag ja durchaus sein, dass sich bei der Entwicklung eines Kindes Stufen ausmachen lassen, das heißt unterschiedliche und aufeinander folgende Niveaus von Fähigkeiten. Mit einer solchen Konstruktion wäre allerdings nur ein Nacheinander verschiedener Zustände beschrieben. Man hätte damit nicht die Bewegung selbst erkannt, die vom einen Zustand zum nächsten führt, sondern nur die verschiedenen Ergebnisse einer solchen Bewegung. Es bliebe also ungeklärt, wie die verschiedenen Niveaus „aus Lernhandlungen hervorgehen“ [ebd., 237], die von einem Niveau zum nächsten führen. Man könnte auch sagen: Das Stufenmodell beschreibt nur eine Treppe und blendet die Aktivität des Aufsteigens aus.

Einen Prozess zu begreifen bedeutet, dass man seine Dynamik versteht, und dass man die Entwicklung als solche erfasst, wie sie etwa in qualitativen Sprüngen zum Ausdruck kommt. Die eigentliche Schwäche der Entwicklungspsychologie als Referenzmodell für den Lernsprung ist weniger darin zu sehen, dass dabei erwachsene Menschen durch den Vergleich mit Kindern infantilisiert werden könnten, wie Brackhane meint [2003, 22 f]. Problematisch ist vielmehr, dass die Stufentheorie die Entwicklung als solche nicht fassbar macht, sei es nun bei Kindern oder bei Erwachsenen. Holzkamp zeigt in der Kritik am Stufenmodell auf, inwiefern die Subjektorientierung über die bisherigen Ansätze der Psychologie hinausführt, eben weil sie die handelnde Person als Zentrum der Bewegung auffasst und die Entwicklung von dorthier begreift. Dementsprechend sieht Holzkamp die theoretische Begrenztheit des Stufenmodells von Piaget darin begründet, dass „die jeweiligen Stufenfolgen ... in ihrer Richtungsbestimmung wie in ihrer Abfolge vom Außenstandpunkt vorgegeben“ sind [1993, 237]. Bei den Stufen handelt es sich nicht um die reale Bewegung des Lernenden, sondern um Wahrnehmungsweisen von Außenstehenden. Es sind die Beobachter, denen eine Entwicklung als Gefüge von Stufen erscheint, während sich das Subjekt in Wirklichkeit auf die Bewegung, insbesondere auf die Übergänge konzentriert.

Grundsätzlich widerspricht es einer subjektorientierten Auffassung, wenn man sich vorstellt, „dass sich *an* einem Menschen Entwicklungsstufen durchsetzen“. Markard macht hier grundsätzlich geltend, dass menschliche „Entwicklung subjektiven Notwendigkeiten der Verfügungserweiterung ... entspringt“ [2009, 224]. Feststehend an Entwicklungen sei deshalb nur die „Unumkehrbarkeit der Folge“, nicht aber eine bestimmte Abfolge von Schritten, und gleich gar nicht der Eintritt bestimmter Schritte zu bestimmten Zeiten. Stufenmodelle tragen also kaum dazu bei, die Selbstbewegung einer Person zu verstehen. Sie dienen in der Praxis zumeist als Orientierungsrahmen für erzieherische Einflussnahmen und haben „damit letztlich normativen Charakter“ [Holzkamp 1993, 237]. So ist bekannt, dass es beim Personal von Kindergärten die Angewohnheit gibt, einzelne Kinder danach zu beurteilen, was sie aufgrund ihres kalendarischen Alters und der dazugehörigen Entwicklungsstufe angeblich können müssten; werden hier so genannte Defizite erkennbar, dann wird daraus die Notwendigkeit von pädagogischen Interventionen abgeleitet.

Wenn die Veränderungen einer Person keine kontinuierliche Annäherung an einen fremdgesetzten Sollzustand ergeben, dann werden sie von einer normativen Pädagogik abgewertet; die entsprechenden Muster sind aus der autoritären Erziehung allgemein bekannt. Dagegen läge es im Sinn des Entwicklungsgedankens, dass man die subjektiven Gründe hinter den vermeintlichen Abweichungen erkennt, um die Person in ihrem Handeln zu verstehen. Zu einer entwicklungsorientierten Arbeitshaltung gehört beispielsweise, dass man problematische Phasen in der Veränderung einer Person als notwendige Durchgangsstadien erkennt, akzeptiert und aushält. Letztlich ist ein dialektischer Ansatz ohnehin davon gekennzeichnet, dass er auf Zielvorgaben verzichten kann, weil er davon ausgeht, dass eine Veränderung kein Ziel braucht, um ihre Richtung zu finden, denn die Richtung folgt aus inneren Widersprüchen, die nicht wie ein Ziel in der Ferne liegen, sondern die aktuell gegeben sind.

Als ein klassisches Feld für die Notwendigkeit von Lernsprüngen hat sich jener Bereich erwiesen, der landläufig unter dem Begriff der "Kompetenz" zusammengefasst wird. Mit diesem Begriff verbindet sich eine Herausforderung an die Konzepte der Erwachsenenbildung. Der Kern von Kompetenz wird in der Selbststeuerungsfähigkeit einer Person gesehen. So sei im beruflichen Zusammenhang "der kompetente Mitarbeiter ... als selbstorganisierendes System" aufzufassen [Heyse 1997, 9]; er müsse in der Lage sein, selbstständig mit komplexen und komplizierten Anforderungen umzugehen und dabei sich selbst als Teil seiner Handlungsbedingungen zu sehen. In diesem Rahmen müsse er unter anderem "fähig sein, schnell Kontakte zu knüpfen und Arbeitsbeziehungen herzustellen" [ebd.]; ebenso müsse er "in der Lage sein, sich ... neues Fachwissen und neue Arbeitsmethoden aneignen zu können" [ebd.]. Die Notwendigkeit von Lernsprüngen ergibt sich hier aus der hierarchischen Struktur von Einzelanforderung und Komplexanforderung. Der Lernsprung beinhaltet dabei im Wesentlichen die Verlagerung auf eine übergeordnete Ebene des Handelns, auf der sich spezifische Anforderungen stellen, die sich nicht in die Summe der untergeordneten Einzelanforderungen auflösen lassen; die Regie einer Tätigkeit vollzieht sich auf einer eigenen, übergeordneten Ebene, die über einzelne Operationen und Handlungen hinausgeht. Dass gerade im Bereich der so verstandenen Kompetenz die Notwendigkeit von Lernsprüngen heute offensichtlich wird, dass sie bisweilen auch als drängendes Erfordernis erfahren wird und bei den Professionellen der Erwachsenenbildung nicht selten Anlass zur Ratlosigkeit bietet - das ist wohl darauf zurückzuführen, dass sich die Anforderungen geändert haben, denen sich der Einzelne vor allem in der Arbeitswelt gegenüber sieht.

Peter Faulstich kommentiert unter dem Aspekt der Kompetenz das Verhalten einer ungelernten Schuhverkäuferin, die zwar an einem Verkaufstraining teilgenommen hat, die aber trotzdem wenig Dienstleistungsmentalität erkennen lässt [2002 b, 30 f]. Einem Stammkunden stellt sie wohl ein Paar Schuhe zum Anprobieren zur Verfügung, sie hilft ihm aber weder aus seinen alten Schuhen heraus noch in die neuen hinein. Ebenso wenig gibt sie ihm eine persönliche Rückmeldung darüber, wie ihr die neuen Schuhe an ihm gefallen, und ob er sie tragen kann; stattdessen belehrt sie ihn darüber, was in der laufenden Saison Mode ist, und was "man" trägt. Faulstich kontrastiert dieses Beispiel mit der Erfahrung in einem italienischen Schuhgeschäft, wo die Verkäufer bereits dem wartenden Kunden signalisieren, dass man sich gleich um ihn kümmern wird, und wo der Verkäufer es wahrnehmbar als persönlichen Erfolg bewertet, wenn er einem Kunden zu einem Paar Schuhe verhelfen kann, die zu ihm passen. Faulstich geht davon aus, dass bei der deutschen Verkäuferin ungünstige Handlungsmuster bestanden, die sie biografisch erworben hat, und die kulturell vorgeprägt sind. Um solche Muster zu verändern reiche ein "bloßes Training, als Einüben von Fertigkeiten", nicht aus. Was im konkreten Beispiel gefehlt habe, das sei "der Spaß am Verkaufen", und der werde erst durch einen "Umbau des Selbstkonzeptes" lernbar. Erworben werden müsse also "eine soziale Kompetenz, nicht nur eine Fertigkeit"; dazu sei es nötig, "die eigenen Verhaltensweisen zu reflektieren, sie emotional zu verarbeiten und kognitiv zu verändern" [ebd., 37].

Ein ähnlicher Fall lag bei einem Abteilungsleiter einer Sparkasse vor, der sich in seinem arbeitsbezogenen Lernen darauf beschränkt hatte, die rein sachlichen Anforderungen seiner Arbeit zu beherrschen, der aber nicht gelernt hatte, sein Personal zu führen [ebd., 51 f]. Insbesondere konnte er nicht delegieren; er hat sich darauf beschränkt, den Angestellten immer wieder neu zu sagen, "was sie als nächstes zu tun hätten" [ebd., 51], so dass niemand außer ihm einen Überblick hatte. Die Arbeiten verliefen deshalb insgesamt nicht hinreichend koordiniert und konnten auch nicht im vorgesehenen Zeitbudget erledigt werden. Alle Beteiligten standen unter Druck und waren unzufrieden. Diese Situation ist mit einem bloßen Mehr an Fleiß und Sachwissen nicht zu bewältigen. Die Führungsaufgabe des Abteilungsleiters verlangt von ihm, dass er sich auch anderen und höheren Lernproblematiken stellt. Es geht hier nicht mehr allein um Geldflüsse und Konten, sondern um "die Fragen eines an den Unternehmenszielen orientierten Umgangs mit Menschen" [ebd., 55].

Bekanntlich stellt die angemessene Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen in allen Lebensbereichen eine hohe Anforderung dar. Im beruflichen Zusammenhang wird dies etwa an Hand der alltäglichen Kommunikation mit Kollegen und Kunden deutlich. Unter den "Rennern" bei den Angeboten der beruflichen Erwachsenenbildung zählen deshalb seit vielen Jahren Veranstaltungen zum Thema "Gesprächsführung". Im Rahmen solcher Veranstaltungen kann man etwa lernen, dass es in jeder Kommunikation einen Sender und einen Empfänger gibt [s. Schulz von Thun 1981], was in der Regel von den meisten Teilnehmern problemlos nachvollzogen wird. Es ist aber auch zu erfahren, wie schwer sich Teilnehmer beispielsweise damit tun die Einsicht zu erlangen, dass nicht der Sender, sondern der Empfänger einer Mitteilung

für das verantwortlich sein soll, was er da empfängt. Wenn auch das Sender-Empfänger-Modell im Prinzip bejaht wird, so gibt es doch zumeist Schwierigkeiten mit den Konsequenzen, die mit dieser Interpretation verbunden sind.

Nicht minder schwierig kann es werden, wenn es darum geht, in der Veranstaltung die Vielschichtigkeit menschlicher Kommunikation zu verstehen. In einer verbalen Kommunikation sollen nicht nur die offenen Informationen aufgenommen werden, sondern auch die versteckten Mitteilungen; es sollen nicht nur die Sachaussagen gehört werden, sondern auch die Botschaften, die auf anderen, gewissermaßen tieferen Ebenen gesendet werden. Schulz von Thun unterscheidet hier als weitere Ebenen der Kommunikation die Selbstmitteilung, den Appell und die Beziehungsaussage [ebd.]. Dies zu unterscheiden kann hilfreich sein um zu verdeutlichen, was es heißt, wenn Kommunikation misslingt, weil Menschen aneinander vorbei reden, wenn also Sender und Empfänger auf verschiedenen Ebenen aktiv sind. Im Ergebnis müsste der Veranstaltungsteilnehmer bereit sein einzusehen, dass er als Empfänger zum Gelingen der Kommunikation beitragen kann, wenn er etwas hört, was der Sender gar nicht gesagt hat. Menschliche Kommunikation erweist sich hier als ein anspruchsvoller Lerngegenstand. Auf eine Sachfrage die richtige Antwort zu geben ist das Eine; aus einem Bündel verschiedener Mitteilungen die eigentliche Botschaft herauszuhören ist bereits eine höhere Anforderung, und auf die eigentliche Botschaft sogleich und angemessen zu reagieren erfordert eine abermals höhere Fähigkeit.

Die Frage der kommunikativen Kompetenz stellt sich auch im Veranstaltungsbetrieb der Erwachsenenbildung selbst. Der Referent sei "gut" gewesen - das stellen die Teilnehmer dann häufig fest, wenn der Referent über viel Fachwissen verfügt, und wenn er dieses Wissen in der Veranstaltung auch präsentiert hat. Kommt es dem Referenten nun weniger auf diese Bewertung an, und zielt er vielmehr darauf, die eigene Auseinandersetzung der Lernenden mit dem Thema zu unterstützen, dann ist er gut beraten, wenn er nicht allein auf sein Sachwissen setzt. Sicher zählt die angemessene Darbietung des Lerngegenstands bis zu einem gewissen Grad zu den Aufgaben des Seminarleiters; nicht weniger wichtig ist es allerdings, dass er die Beziehungsaufnahme der Lernenden zu diesem Gegenstand angemessen fördert. So spielt nicht nur in inhaltlicher, sondern auch in formaler Hinsicht die Gestaltung von Interaktion und Kommunikation eine wichtige Rolle in der Erwachsenenbildung. In dieser Funktion ist vom Veranstaltungsleiter nicht allein Sachwissen gefordert, sondern ein echtes und spezifisches Können. Die Fähigkeit, in Veranstaltungen eine Leitungsfunktion auszuüben, setzt Lernprozesse voraus, die über die Aneignung bloßen Sachwissens hinausgehen. Zwar lässt sich auch diese Fähigkeit sachlich darstellen, etwa als Didaktik der Erwachsenenbildung, aber schon die Aneignung solcher Darstellungen erfordert es, dass man eigene Erfahrungen und die eigene Person in die Reflexion einbezieht. Umso mehr ist die Person als solche gefragt, wenn es darum geht, entsprechende Fähigkeiten auszubilden.

Zur eigenen Person etwa eines Seminarleiters gehören vor allem die Handlungsmuster, die man in der Vergangenheit erlernt hat, und die nun das Verhaltensrepertoire ausmachen. Die Erfahrung zeigt, dass viele der üblichen Handlungsmuster ungeeignet sind, wenn man den Lernprozess in einer Seminargruppe fördern will. Die Funktion eines Seminarleiters zu erlernen, das kann erfordern, dass man umlernt, dass man sich gewissermaßen gegen die eigene bisherige Praxis stellt, um bestimmte Handlungsweisen gezielt zu verlernen. An diesem Punkt eines notwendigen, qualitativen Lernsprungs setzen didaktisch orientierte Qualifizierungskonzepte für Erwachsenenbildner an. So empfiehlt Ruth Cohn darauf zu achten, dass sich in einer themenzentrierten Interaktion alle Beteiligten mit ihren Aussagen selbst vertreten und per "ich" sprechen - die übliche Redeweise des "man" wäre dabei zu verlernen [1981, 124]. Eng damit verbunden ist die Empfehlung, dass man Fragen an Andere möglichst vermeiden soll, um stattdessen echte Selbstaussagen einzusetzen [ebd.]. In diesem Sinn empfiehlt Cohn darüber hinaus, dass man sich nicht nur authentisch, sondern auch selektiv äußern sollte, denn "wenn ich alles ungefiltert sage, beachte ich nicht meine und des andern Vertrauensbereitschaft und Verständnisfähigkeit" [ebd., 125]. Es ist offenkundig, dass die Ausbildung solcher Fähigkeiten mit Lernsprüngen verbunden ist, die zunächst dazu führen müssen, dass man Empfehlungen dieser Art überhaupt versteht, und die schließlich dazu führen, dass man in der Lage ist sie umzusetzen.

2.2.7.2 Positionen zur Lernförderung in den Werkstätten für Behinderte

Beim Auftrag der Werkstätten für Behinderte spielt der Gedanke der Entwicklung von Personen eine wichtige Rolle. Generell kann man feststellen, dass die Veränderung von Personen im Laufe ihrer Biografie und die Gewährleistung ihrer Lebensqualität als Entwicklung gedacht wird. Ausgehend vom Grundkonzept der Funktionalen Gesundheit spricht Daniel Oberholzer von "menschlicher Entwicklung", die durch eine aktive Auseinandersetzung befördert werde; die Teilhabemöglichkeiten seien "zentral für die Persönlichkeitsentwicklung" [2009, 19]. Auch die Bundesarbeitsgemeinschaft der Werkstätten fordert in ihren Leitlinien zur beruflichen Bildung: „Angebote zur beruflichen Bildung ... entwickeln ... Kenntnisse und Fähigkeiten weiter“ [BAG 2002, 12]. Vorgestellt wird also eine echte Entwicklung in dem Sinn, dass die expansive Veränderung von Fähigkeiten nicht stagnieren sondern weitergeführt werden soll. Das impliziert, dass der Zugewinn an Fähigkeiten auch über Grenzen geführt wird, was vielfach nur im Sinn einer Höherentwicklung möglich ist.

Bevor ein professioneller Akteur der Werkstattarbeit die Entwicklung von behinderten Personen unterstützen kann, steht er regelmäßig selbst vor der Anforderung eines fundamentalen Lernens. Die Ausbildung künftiger Fachkräfte muss so angelegt sein, dass sie zu Lernsprüngen hinführt. Dabei zielen diese Sprünge nicht allein auf spezielle und höhere Teilqualifikationen etwa von Personen, die in der Hierarchie der Organisation die höheren Ränge besetzen; schon die Grundqualifikation der Akteure setzt Fähigkeiten voraus, die häufig nur durch Lernsprünge zu erreichen sind. So zählt die Herausbildung einer angemessenen Arbeitshaltung zu den klassischen qualitativen Sprüngen in der Kompetenzentwicklung von Professionellen der Sozialarbeit. Die Diskontinuität des Lernens ist hier darin zu sehen, dass es nicht allein mit der immer weiteren Aneignung von Kenntnissen getan ist, sondern dass darüber hinaus eine Auseinandersetzung des Akteurs mit seiner eigenen Person ermöglicht werden muss. Nur auf diesem Weg kommt man von bloß technischen Fähigkeiten zur angemessenen Arbeitshaltung und vom bloßen Job zur Berufung.

Die Spezifik der persönlichen Arbeitshaltung als Lerngegenstand wird etwa deutlich, wenn Klaus Dörner die Grundhaltung beschreibt, die er für die Arbeit in der Psychiatrie als angemessen empfiehlt [1980, 30 f]. Er betont, dass ihre Herausbildung "außer dem Vorsatz die Bereitschaft" erfordert, "eine lange Zeit geduldig an mir ... zu arbeiten" [ebd., 30]. Ein wesentliches Element auf dem Weg zu dieser Grundhaltung sei die "Wendung zur Selbstwahrnehmung" [ebd., 31]. Die Sensibilisierung für den Klienten führe über die Sensibilisierung für die eigene Person. Der qualitative Lernsprung ist hier darin zu sehen, dass man der Tendenz widersteht, immer mehr objektive Informationen über den Klienten zu sammeln, in der Vorstellung, man würde an Handlungsfähigkeit gewinnen, wenn man den Klienten quasi diagnostisch kategorisieren kann, um dann jene Behandlung ins Werk zu setzen, die für den jeweiligen Krankheitstyp allgemein vorgesehen ist. Wenn die Wirksamkeit des psychiatrisch Tätigen vor allem von seiner persönlichen Einstellung abhängt, die er gegenüber den Klienten hegt, dann gewinnt er seine Handlungsfähigkeit nicht allein durch sein Sachwissen, sondern primär durch eine professionelle Mitmenschlichkeit.

Auch der Begründer der klientenzentrierten Gesprächspsychotherapie, Carl Rogers, ging davon aus, dass beim Klienten "eine Persönlichkeitsveränderung ... mehr durch bestimmte Einstellungen des Therapeuten als durch ... seine Techniken gefördert wird" [1981 b, 128]. Er stützte diese Einschätzung auf empirische Untersuchungen zur Wirksamkeit psychotherapeutischer Prozesse. Wegen ihrer "ausschlaggebenden Bedeutung" [ebd., 129] hat er die Merkmale der Therapeuten-Einstellungen herausgearbeitet; es handelt sich dabei um die Elemente der Kongruenz, der Akzeptanz und der Empathie, deren Bedeutung heute weithin anerkannt wird:

- Unter "Kongruenz" ist zu verstehen, dass sich der Therapeut seiner eigenen Empfindungen gewahr ist, so dass er sie dem Klienten mitteilen kann, wenn es angemessen ist; dadurch soll eine personale Begegnung entstehen, die auch den Klienten zu mehr Kongruenz animiert;
- unter "Akzeptanz" ist zu verstehen, dass die Zuwendung des Therapeuten von Bewertungen und Bedingungen frei ist; er soll den Klienten so schätzen wie gute Eltern ihr Kind;
- unter "Empathie" ist zu verstehen, dass der Therapeut den Klienten tief und umfassend versteht.

Freilich sind das Elemente eines psychotherapeutischen Konzepts im traditionellen Sinn. Sie zielen auf eine Selbstexploration des Klienten, in deren Gefolge dann Änderungen im Verhalten möglich werden sollen. Damit teilt dieser Ansatz die Grenzen aller Psychotherapie, die sich in der Regel ja nur dem Innenleben eines Individuums zuwendet, und die auch voraussetzt, dass dieses Innenleben quasi immanent interpretiert

werden kann. Sieht man von dieser Begrenztheit ab, dann bleibt anzuerkennen, dass die Interaktion von menschlichen Individuen eine Eigendynamik besitzt, die sich auf spezifische Gesetzmäßigkeiten gründet. Und es ist wohl unabweisbar, dass es zum Gelingen zwischenmenschlicher Beziehungen beiträgt, wenn sich die Beteiligten in der Begegnung um Kongruenz, Akzeptanz und Empathie bemühen. Je mehr ein kooperatives Ergebnis von der jeweiligen zwischenmenschlichen Beziehung abhängt, desto wichtiger dürfte es sein, dass die Beteiligten diese Variablen in ihrer Kommunikation realisieren.

Nun ist es fraglos hilfreich, wenn ein Gesprächs-Psychotherapeut sein Handwerk beherrscht, wenn ihm also sprachliche Mittel verfügbar sind, um Kongruenz, Akzeptanz und Empathie gegenüber dem Klienten zu kommunizieren. Allerdings gilt hier in besonderem Maße, dass man glaubhaft und wirksam nur das demonstrieren kann, was man tatsächlich besitzt. Mit Blick auf die grundlegende Variable der Akzeptanz stellte Wolf-Rüdiger Minsel gewisse Grenzen des Verhaltens fest; er gibt zu bedenken, "dass Personen nur sehr unvollkommen Empfindungen ... kontrollieren, unterdrücken und lenken können" [1974, 23]. Hege man etwa eine Antipathie gegenüber einer anderen Person, dann werde diese Einstellung an "bestimmten Stellen immer wieder sichtbar" [ebd.]. Es wäre deshalb nicht erfolgversprechend, wenn man versuchen würde sich eine bloße Gesprächstechnik anzueignen, mit der formell eine Akzeptanz demonstriert wird, die in Wirklichkeit gar nicht vorhanden ist. Eine solche Technik wäre nur eine formelle Höflichkeit, wie man ihr etwa im Verhalten von Dienstleistungspersonal begegnet, die im Umgang mit Kunden geschult worden sind. Das mag ausreichen, um äußere Angelegenheiten im Kunden-Lieferanten-Verhältnis reibungsarm abzuwickeln. Ein Psychotherapeut aber könne nur seine reale "allgemeine Haltung und Einstellung seinen Mitmenschen gegenüber" ins Spiel bringen, wenn er in der klientenzentrierten Therapie eine förderliche Funktion haben will [ebd.].

Unter Gesprächstherapeuten wird die Psychotherapie nur als ein Sonderfall einer konstruktiven zwischenmenschlichen Beziehung aufgefasst. In der Tat unterscheiden sich die Prinzipien und die Mittel der Gesprächspsychotherapie nicht von den Grundsätzen, die etwa Thomas Gordon für die Interaktion und Kommunikation zwischen Eltern und Kindern empfiehlt. Gordon lässt nicht unerwähnt, dass sein Konzept in der Praxis bestimmte Einstellungen voraussetzt; so schreibt er etwa an die Eltern gewandt: "Sie müssen ein tiefes Gefühl des Zutrauens in die Fähigkeit des Kindes haben, mit seinen Empfindungen fertig zu werden" [1980, 65]. Um die Grenzen seiner Möglichkeiten zu erweitern, ist auch der Psychotherapeut darauf angewiesen, an seiner allgemeinen mitmenschlichen Haltung zu arbeiten. Angesichts dessen werde klar, "wie unendlich schwierig" das Verhaltensmerkmal der Akzeptanz im psychotherapeutischen Setting "zu realisieren ist" [Minsel 1974, 24]. Nicht anders stehe es um die Realisierung der Variablen "Empathie", denn die sprachlichen "Auseinandersetzungen mit anderen" seien "regelmäßig durch eigene Wertungen, Stellungnahmen, Bedürfnisse gefärbt" [ebd.]. Und auch die Realisierung der Kongruenz falle "relativ schwer" [ebd.], denn hier gehe es keineswegs darum, gewissermaßen ungefiltert Alles mitzuteilen, was im Therapeuten vorgeht; die Aufgabe sei vielmehr solche Empfindungen offen auszusprechen, die "für Beide" bedeutsam sind, also für den Therapeuten und den Klienten.

Die Schwierigkeiten bei der Realisierung einer klientenzentrierten psychotherapeutischen Haltung stehen für die Notwendigkeit von Lernsprüngen im Bereich sozialer Arbeit. Das wird beispielsweise in der Ausbildung von Psychotherapeuten deutlich; dort falle auf, dass sich die Anwärter "sehr gezwungen und technisch verhalten" [ebd., 55]. Minsel schließt, dass das "Einüben und Kontrollieren" des erforderlichen Interaktionsmusters "nicht direkt möglich" sei, eben weil "es sich bei diesen Merkmalen ... um allgemeinemenschliche Einstellungen anderen Personen gegenüber handelt" [ebd., 24]. Er empfiehlt, dass sich der Lernende zunächst in anderen Konstellationen übt, bevor er den "ersten Schritt in die Realbegegnung mit dem Klienten" tut [ebd., 55]. Die notwendigen Umwege beim Erwerb einer psychotherapeutischen Haltung ergeben sich daraus, dass in Wirklichkeit eine Handlungsfähigkeit angezielt werden muss, die insofern auf einer höheren Ebene liegt, als sie keine spezielle, sondern eine verallgemeinerte Haltung voraussetzt. Die Umwege können gewissermaßen als Serpentinestrecke verstanden werden, die zwar weit länger ist, als der direkte Weg es wäre, die es aber erlaubt, real an Höhe zu gewinnen. In diesem Sinn unterstreicht Dörner, dass die Grundhaltung in der Psychiatrie "keine Rolle" ist, "sondern echt, nämlich ständiges Bemühen um Verständnis" [1980, 34].

Die Lernprozesse bei den Professionellen des Sozialwesens sind letztlich solche, die eine Entwicklung im Sinn einer persönlichen Reifung bedeuten. Konzepte wie jenes der psychiatrischen Grundhaltung dienen

dazu, Entwicklungen dieser Art fassbar zu machen. Ganz allgemein ist es ein hoher Anspruch, Entwicklungen zu erkennen und angemessen zu fördern. Zwar wurde die Dialektik als Lehre von der Entwicklung in der deutschen Geistesgeschichte zur Reife gebracht, aber es ist noch nicht zum Allgemeingut geworden, in Kategorien der Entwicklung zu denken. Im Sozialwesen mag zu diesem Defizit beitragen, dass die Arbeit durch eine Fülle von rechtlichen Forderungen reguliert wird. Eine solche Verrechtlichung birgt das Risiko, dass sich die Arbeit mehr an der formalen Erfüllung von Rechtsnormen orientiert als an den realen Entwicklungsnotwendigkeiten einer Person. Eine problematische Variante der normativen Orientierung ist etwa gegeben, wenn Praktiker versuchen, Ergebnisse der Wissenschaft direkt konzeptionell zu wenden; so finden sich in den eklektischen Konzepten der Werkstatt-Andragogik häufig Bezüge auf die Entwicklungspsychologie von Piaget [Brackhane 2003, 270 f].

In der Tätigkeit der Werkstätten stellt die Fortschreibung des Förderplans die richtige Gelegenheit dar, sich ein Bild von einem Mitarbeiter zu machen und dabei die Entwicklung als Knotenlinie qualitativer Übergänge zu erkennen. Zur Frage der Förderpläne stellt Quambusch allerdings fest (und er spricht damit ein offenes Geheimnis aus): „Nach meinen Erkundungen existiert ein Förderplan in vielen Fällen überhaupt nicht. Existiert er, so ist er erfahrungsgemäß in inhaltlicher Hinsicht oft unzureichend, wird nicht dem Entwicklungsstand angepasst“ [2003, 161]. Es darf angenommen werden, dass der mangelnde Begriff von Entwicklung zu diesem Mangel beiträgt.

Im Großen und Ganzen werden für die Arbeit in den Werkstätten Förderkonzepte angeboten, in denen der einzelne Mensch als Gestaltungsobjekt andragogischer Einwirkung erscheint. Solche Konzepte machen es schwer, die Veränderungen einer Person als Entwicklung zu begreifen und angemessen zu unterstützen. Vor allem beim Denken in vorgeprägten "Lernwegen" wird die Kontinuität des Lernprozesses verabsolutiert. Der Nutzen solcher Programme wird gerade darin gesehen, dass sie für einen geordneten allgemeinen Lehrbetrieb sorgen, indem sie individuelle Krisen, Brüche und Sprünge vermeiden. Die notwendigen Momente der Diskontinuität werden gewissermaßen in das konzeptionelle Abseits gedrängt. Vielleicht würde es hier weiterführen, wenn sich die Betreuungsarbeit in den Werkstätten stärker an Konzepten einer fortschrittlichen Sozialarbeit orientieren würde als an konventionellen Vorstellungen der Berufsausbildung.

Leider bietet auch die Behindertenpolitik als solche kein Vorbild für den geistigen Sprung auf eine höhere Ebene. Ihre Denkangebote und Lösungen verbleiben im Rahmen eines äußerlich gefassten Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft; der notwendige Sprung auf die Ebene der Persönlichkeit als innerer Einheit von Individuum und Gesellschaft bleibt aus. Das spiegelt sich vor allem darin wider, dass untergeordnete Begriffe wie "Integration" und "Inklusion" eine zentrale Rolle in der Diskussion spielen; der Schlüssel für den behindertenpolitischen Fortschritt wird in diesem Fall primär in der sozialen Stellung der Personen gesucht, nicht in den Inhalten und dem Zweck der sozialen Teilhabe. Der Reduktionismus dieses Herangehens ist nicht in der Lage, wirkliche Entwicklung im Einzelfall zu konzeptualisieren. Die Hauptbegriffe der Behindertenhilfe sollten weder "Integration" noch "Inklusion" sein, sondern "Handlungsfähigkeit" und "Lebensqualität" - also Begriffe, die auf einer höheren Ebene angesiedelt sind [s. Trunk 2011 a; Trunk 2011 b].

Im Unterschied zur Reduktion von Entwicklung auf kontinuierliche Veränderung in einem gegebenen Rahmen zeigt das moderne Qualitätsmanagement durchaus einen gewissen Mut zur Diskontinuität. Im Mittelpunkt steht hier das Prinzip der Verbesserung. Bei Praktikern ist dieses Prinzip in der Regel nur als "kontinuierlicher Verbesserungsprozess" (KVP) bekannt. Diese Vereinseitigung auf die Kontinuität ist verständlich, wenn man bedenkt, dass gerade die Kontinuität der Verbesserungen häufig zu wünschen übrig lässt, so dass sich Problematiken aufstauen und Lösungen zunehmend schwierig werden. Unabhängig davon soll sich die Organisation aber der Tatsache bewusst sein, dass Verbesserungen nicht nur aus stetigen Abläufen bestehen: „Neben der ... kontinuierlich verlaufenden ständigen Verbesserung sollte die oberste Leitung auch sprunghafte Änderungen in Prozessen ... in Betracht ziehen“ [9004:2000, 5.1.2]. Damit werden außer kontinuierlichen auch fundamentale Veränderungen vorgesehen. Die Formulierung „in Betracht ziehen“ deutet hier an, dass es nicht darum gehen kann, Sprünge willkürlich herbeizuführen; vielmehr gilt es aufmerksam dafür zu sein, ob eine Entwicklung den Reifegrad erreicht hat, der einen Sprung auf die Tagesordnung setzt.

Grundsätzlich ist klarzustellen, dass die sprunghafte Verbesserung nicht in einem Gegensatz zum Prinzip der kontinuierlichen Verbesserung steht. Wenn von kontinuierlicher Verbesserung die Rede ist, dann be-

trifft das vor allem den Prozess, mit dem Verbesserungen herbeigeführt werden. Das Prinzip der Kontinuität meint hier nicht nur die Allmählichkeit der Veränderung im Ergebnis, sondern vor allem das unausgesetzte Bemühen der Akteure um Verbesserungen, das auch dann angezeigt ist, wenn sich aus der Praxis keine Anlässe ergeben. In diesem Sinn steht die kontinuierliche Verbesserung im Wesentlichen für die Haltung, ständig nach Möglichkeiten der Verbesserung zu suchen, seien diese im Ergebnis dann eher klein oder groß, eher punktuell oder fundamental.

Die entwicklungstheoretischen Positionen des Qualitätsmanagements gelten auch für die Veränderung der Personen und ihrer Fähigkeiten. Wenn die Organisation die „Entwicklung ihrer Personen“ fördern soll [ebd., 6.2.1], dann betrifft das nicht nur die Kontinuitätsphasen, sondern auch die diskontinuierlichen Abschnitte der Veränderung. Von besonderer Bedeutung kann der Blick für notwendige Sprünge in der Entwicklung sein, wenn eine Phase eines Lernprozesses als abgeschlossen erscheint, und sich die Frage stellt, wie die persönliche Entwicklung nun fortgeführt werden kann. Das Qualitätsmanagement weist auf diese Situation hin, wenn es dem substantivierten Verb „Entwicklung“ das Adverb "weiter" voranstellt und fordert, dass die Organisation „die Weiterentwicklung ihrer Personen“ unterstützen soll [ebd., 6.2.2.2]. Auch in der aktuellen ISO 9004 wird der Organisation empfohlen sicherzustellen, dass die Arbeitsumgebung "zur persönlichen Weiterentwicklung" ermutigt [9004:2009, 6.3.1].

Hinsichtlich des Lernsprungs sollte die Werkstatt im Rahmen ihrer Selbstbewertung regelmäßig einschätzen, inwieweit ihre Praxis den einschlägigen Vorgaben und Empfehlungen entspricht. Leitfragen für eine Reflexion der andragogischen Tätigkeit in der Werkstatt können hier sein:

- Werden Stagnationen, Krisen oder Misserfolge des Lernens zum Anlass genommen, nach den Grenzen des bisherigen Herangehens zu fragen, oder bleibt der Eigenanteil der Akteure an den Schwierigkeiten des Lernens unreflektiert?
- Wird bei der Fortschreibung von Plänen zur Fähigkeitsentwicklung die Möglichkeit qualitativer Lernsprünge berücksichtigt, oder werden nur solche neuen Fähigkeiten anvisiert, die auf einem ähnlichen Niveau angesiedelt sind wie die bisherigen Fähigkeiten einer Person?

Die Einsicht in die Bedeutung sprunghafter Veränderungen für eine organisierte Lernunterstützung beginnt damit, dass die neuen Fachkräfte in der Werkstatt ein Verständnis für ihre eigenen Lernsprünge entwickeln. Die Aneignung von Führungskompetenz stellt einen Lernprozess dar, der bei neuen Gruppenleitern mit Umorientierungen und fundamentalen Lernprozessen verbunden ist. Die Person steht vor der Anforderung Positionen zu beziehen, wenn es um Entscheidungen für ihre Gruppe geht; sie steht vor der Anforderung, Interaktion und Kommunikation bewusst zu gestalten. So zielt der Lernprozess nicht primär auf den Erwerb von Informationen, sondern auf die Ausbildung und Umsetzung einer persönlichen Kompetenz. Der wichtigste Lernmodus ist dabei die Auseinandersetzung mit der neuen Aufgabe, wie sie im Beratungsprozess der Einarbeitung systematisch organisiert werden sollte. Dabei sollte sich die Werkstatt darauf einstellen, dass der fundamentale Lernerfolg eines Gruppenleitung Rückwirkungen haben kann: In der Folge kann sich zeigen, dass auch auf der Ebene der Organisation Veränderungen angezeigt sind.

Als FAB-Prüfungsteilnehmer sollte sich der Gruppenleiter für die eigene Person bewusst machen, dass mit den Prüfungsleistungen Anforderungen verbunden sind, die sich auf verschiedenen Niveaus bewegen, und die deshalb auch Lernansätze unterschiedlicher Höhe erfordern können:

- So sollte die Praxisbezogene Projektarbeit als Prüfungsleistung fachlich begründete Positionen enthalten, die über bloße Tätigkeitsbeschreibungen hinausgehen;
- die Behandlung der Projektarbeit im Rahmen der mündlichen Prüfung sollte keine Verdoppelung der Projektarbeit sein, sondern wesentliche Aussagen und Hintergründe herausarbeiten;
- dem Charakter der schriftlichen Aufsichtsarbeit entspricht es, dass man sich hier von Praxisbeispielen löst und vor allem die fachliche Kompetenz auf der Ebene von Verallgemeinerungen prüft.

Mit Blick auf die Förderung der behinderten Mitarbeiter enthält die FAB-Prüfungsverordnung mehrere Bestimmungen, mit denen der Lernfortschritt angesprochen wird; zu fragen ist hier, inwiefern bisherige Lernhandlungen durch andere und höhere abgelöst werden müssen, um eine weitere Entwicklung zu ermöglichen.

- Auf Grund ihrer Tiefe lassen sich Lerngegenstände nur etappenweise aneignen; Gegenstand in der Prüfung der Fachkräfte kann das „Mitwirken beim Erstellen von Berichten zum Abschluss planmäßiger Fördermaßnahmen“ sein [FAB, 5.4];
- ein Lernfortschritt wird dort möglich, wo die Erweiterung der Fähigkeiten einen qualitativen Sprung im Lernen erfordert; zu den Prüfungsgegenständen zählt das "Planen von Entwicklungs- und Lernfortschritten" [FAB, 5.2];
- bei einem Lernsprung wird die bisherige Lernproblematik durch eine höhere ersetzt; Prüfungsgegenstand ist das „Fortschreiben der individuellen Förderpläne“ [FAB, 5.2].

Leitfragen zur fallbezogenen Reflexion für die schriftliche Hausarbeit im Rahmen der FAB-Prüfung können sein:

- Welche Lernvorhaben der behinderten Person wurden nicht weitergeführt und eingestellt?
- Bei welchen Lernvorhaben der Person besteht der Eindruck einer Stagnation?
- Welche Lernhandlungen wurden bei den eingestellten oder stagnierenden Lernvorhaben unternommen?
- Inwiefern sind die unternommenen Lernhandlungen in ihrer Eigenart begrenzt und haben dadurch dazu beigetragen, dass ein Lernvorhaben nicht weiterkam?
- Welche Lernhandlungen wären geeignet, den Lernmöglichkeiten der Person auf einer höheren Ebene neuen Raum zu eröffnen?
- Wie steht die Person zu der Anforderung, zu neuen und höheren Lernhandlungen überzugehen?

Prüfungsaufgaben für die schriftliche Aufsichtsarbeit können sein:

- Erläutern Sie, inwiefern die Weiterentwicklung einer Person es erfordern kann, dass sie ihre Lernproblematiken neu bestimmt und ihre Lernhandlungen auf höherer Ebene fortsetzt.
- Stellen Sie dar, wie der Gruppenleiter darauf hinwirken kann, dass die behinderten Mitarbeiter eine höhere Art des Lernens wählen, wenn die Art ihrer bisherigen Lernaktivität nicht mehr geeignet ist, weitere Lernerfolge zu erreichen.

2.2.7.3 Zusammenfassung

Die Aneignung eines Lerngegenstands gerät häufig an Grenzen, die sich nicht allein aus dem Gegenstand ergeben, sondern auch aus dem Herangehen des Lernenden. Je vielschichtiger ein Lerngegenstand ist, desto mehr gilt, dass er nur über mehrere Vermittlungsschritte angeeignet werden kann. Ein Lernsprung stellt eine Höherentwicklung im Lernprozess dar, die aus einer qualitativen Veränderung der Lernproblematik und der Lernhandlungen resultiert. Der Lernsprung kann als potenzieller und letzter Schritt einer Lernschleife aufgefasst werden; er bedeutet dann den Übergang zu einer neuen Lernschleife, die sich auf höherer Ebene bewegt.

Organisationen sollten die Grenzen in der Lerntätigkeit einer Person erkennen und sie als Ausgangspunkt für deren weitere Fähigkeitsentwicklung nutzen. Zur Qualitätsentwicklung trägt vor allem bei, dass man sich ein Bewusstsein davon verschafft, inwieweit man die Notwendigkeit von Lernsprüngen bei der Lernunterstützung berücksichtigt.

Der Begriff des Lernsprungs steht für die diskontinuierliche Seite in der Entwicklung persönlicher Handlungsfähigkeit. Von besonderer Bedeutung für eine subjektorientierte Lernförderung ist hier der Übergang von untergeordneten Einzelfähigkeiten zur übergeordneten Kompetenz einer Person.

2.2.7.4 Fazit

In der Werkstatt soll eine individuelle Entwicklung im Sinn einer Höherentwicklung ermöglicht werden. Unter dem Aspekt des "Lernsprungs" ergibt sich folgender Befund:

- Konkordant mit der subjektorientierten Position ist vor allem die zentrale Forderung, nach der die Erweiterung der Handlungsfähigkeit als eine Entwicklung und Weiterentwicklung aufzufassen ist, sowohl bei den Klienten als auch beim Personal;

- kompatibel ist die Forderung des Sozialrechts, Entwicklungs- und Lernfortschritte zu planen und individuelle Förderpläne fortzuschreiben;
- als kompatibel ist ebenso die Empfehlung des Qualitätsmanagements zu bewerten, dass man sich in der gesamten Arbeit nicht auf das Prinzip der kontinuierlichen Verbesserung beschränkt, sondern dort auch sprunghafte Veränderungen in Betracht zieht, wo eine reale Entwicklung ihr Maß erreicht hat;
- eine Divergenz stellt die Tendenz dar, den Zugewinn von Fähigkeiten als lineare Veränderung zu konzeptualisieren, die sich in Form eines allgemeingültigen Curriculums an der Sachlogik des Lerngegenstands orientiert, und die als bloßer Nachvollzug einer vorgegebenen Stufenfolge aufgefasst wird.

Die ermittelten Konkordanzen und Kompatibilitäten sind von wesentlicher Bedeutung; die ermittelten Divergenzen ergeben sich auf Grund von Abweichungen in der Praxis. Angesichts dessen kann festgestellt werden, dass die subjekttheoretische Kategorie des Lernsprungs für die Konzeption von Lerndienstleistungen in der Werkstatt für Behinderte geeignet ist. Zu den einschlägigen Forderungen und Empfehlungen für die Werkstätten steht der subjektorientierte Ansatz hier im Verhältnis einer weitgehenden Übereinstimmung; sie lässt sich als wesentliches prozessbezogenes Qualitätsmerkmal ausdrücken: Die Werkstatt wirkt darauf hin, dass die Grenzen einer Lernaktivität deutlich werden, und dass man sie als Ausgangspunkt für den Fortschritt in der Fähigkeitsentwicklung nutzt.

2.3 Modi der Lernhandlungen

Geht man davon aus, dass sich die soziale Partizipation des Individuums über "Aktivitäten" vollzieht [Oberholzer 2009, 20], dann kann man diese Aktivitäten zunächst unter dem Aspekt der inneren Aufeinanderfolge sehen, wie das im vorhergehenden Abschnitt der Fall ist, der die "Lernschleife" und damit die Prozesshaftigkeit der Aktivität "Lernen" behandelt. Die Gerichtetheit dieser Aktivität gründet im Inhalt des Lerngegenstands, den sich das Lernsubjekt erschließt und aneignet. Quer zu diesem Blick steht nun die Frage nach bestimmten Arten der Lernaktivität im Sinn von "Grundformen der Organisation" [Löther 1985, 128]. So kann die Lernaktivität, sei es im Ganzen oder in Teilen, inzidentell oder intentional angelegt sein, sie kann suchend oder angeleitet sein, und der Lernende kann dabei auf sich gestellt sein oder er kann kooperative Formen nutzen.

2.3.1 Nachhaltige Aneignung durch intentionales Lernen

Allgemein wird unter "Intention" eine Absicht, ein Bestreben oder ein Vorhaben verstanden [Brockhaus 1997]. Die subjektorientierte Lerntheorie geht davon aus, dass Lernen als Tätigkeit von einer bewussten Absicht ausgeht und zielstrebig verfolgt wird; in diesem Sinn wird von "Intentionalem Lernen" gesprochen. Es ist zu fragen, ob der Begriff des Intentionalen Lernens als konzeptionelle Kategorie für die andragogische Tätigkeit in der Werkstatt für Behinderte relevant ist.

2.3.1.1 Grundpositionen subjektorientierter Lernunterstützung

Wer die Intentionalität des Handelns betont, der tut das wohl in dem Wissen, dass die menschliche Tätigkeit an sich intentional sein mag, dass dieses Charakteristikum in der realen Praxis aber eine Variable darstellt: Im konkreten Fall kann Intentionalität mehr oder weniger gegeben sein. Dieser Befund gilt auch für das Lernen als einer Aktivität, die keineswegs immer zielstrebig verläuft, und deren Effekte nicht unbedingt beabsichtigt sein müssen; bekanntlich findet Lernen auch nebenbei statt. Folgt man Klaus Holzkamp, dann kann sich die Lerntheorie allerdings nicht mit einer beiläufigen oder automatischen Aneignung von Kenntnissen und Fähigkeiten beschäftigen, also mit solchen Arten des Lernens, die sich im Alltag als bloße Nebeneffekte des Handelns einstellen. Holzkamp bezeichnet diese Art des Lernens als „Mitlernen“ [1993, 183], weil das beiläufige Lernen eben *mit* dem Handeln einhergeht; diese Art des Lernens wird auch als „inzidentelles Lernen“ bezeichnet.

Die Effekte des beiläufigen Lernens sind durchaus real. Wenn man etwa im Auto als Beifahrer erstmals eine beliebige Strecke fährt, dann wird man den Streckenverlauf eventuell unbeabsichtigt im Gedächtnis speichern. Wenn man dieselbe Strecke beim nächsten Mal selbst fahren muss, dann wird man vielleicht feststellen, dass man keine Straßenkarte benötigt, weil man den Weg von der ersten Fahrt her noch kennt; man hat die Strecke quasi gelernt. Allerdings kommt es in solchen Fällen auch regelmäßig vor, dass man den Weg teilweise wieder vergessen hat, obwohl man ihn schon einmal mitgefahren ist. Und keinesfalls hat man durch die bloße Mitfahrt gelernt, sich mit Hilfe einer Straßenkarte zu orientieren und ein beliebiges anderes Ziel zu erreichen. Darin zeigt sich, dass die Effektivität und die Reichweite des Lernens davon abhängen, ob man eine Erweiterung der eigenen Fähigkeiten wirklich beabsichtigt, und ob man dies gezielt und systematisch verfolgt, oder ob sich ein Zuwachs an Kenntnissen oder Fähigkeiten nur zufällig und damit auch nur punktuell einstellt. Ein Vorteil des bloß beiläufigen Lernens mag darin zu sehen sein, dass der Bezug zum wirklichen Handeln hier immer gewahrt ist; allerdings bleibt das beiläufige Lernen dem aktuellen Handeln auch weitgehend verhaftet.

Eine spontane Tendenz, das Lernen auf das inzidentelle Lernen zu reduzieren, kann sich daraus ergeben, dass Menschen mit der zielgerichteten und organisierten Lernaktivität keine guten Erfahrungen gemacht haben, wie das unter den gegebenen Verhältnissen üblich ist, vor allem in der Schule und in der Berufsausbildung. Lernen erscheint hier „als etwas, das man günstigenfalls hinter sich hat“ [Holzkamp 1993, 11], und das „Ansinnen, dass es für einen selbst noch etwas zu lernen gibt“, kann dann leicht „als Zumutung erlebt werden, indem man darin den ‚erhobenen Zeigefinger‘ derjenigen wittert, die glauben, es besser zu wissen und mich deshalb belehren zu müssen“ [ebd.]. Statt noch einmal die Schulbank drücken zu müssen

mag man es dann vorziehen, Kenntnisse und Erfahrungen nur beiläufig zu gewinnen, indem man sich darauf verlässt, dass von der praktischen Tätigkeit, die man ausübt, mit der Zeit auch für die eigene Person "etwas hängen bleibt".

Immerhin besteht bei der positiven Haltung gegenüber dem inzidentellen Lernen auch eine Offenheit, sich zumindest praktisch auf Neues einzulassen. In einem solchen Fall wäre zu prüfen, ob sich diese Bereitschaft auch für weitergehende Lernformen nutzen lässt, etwa für ein partizipatives Lernen [s. 2.3.2]. Bei dieser Lernart hat die lernende Person an realen Arbeitssituationen teil, und es ist ihre Aufgabe, sich daraus jene Informationen und Lernmöglichkeiten zu ziehen, die sie braucht, um ihre Lernproblematik zu überwinden. Gerade ein Lernen durch Teilhabe setzt aber voraus, dass sich der Lernende seiner Lernabsichten bewusst ist, und dass er sie zielstrebig verfolgt. Auch wenn er sich in einem kompetenten Umfeld bewegt und damit objektiv Gelegenheit hätte, etwas zu lernen, bleibt es die Aufgabe des Lernenden, gezielt die Möglichkeiten zu nutzen, die sich ihm hier bieten.

Lernhandlungen schaffen bei der Person interne Handlungsbedingungen in der Form von Fähigkeiten. Diese Aktivität produziert zwar keine äußeren Ergebnisse im Sinn einer wertschöpfenden Arbeit, stellt aber gleichwohl eine Klasse menschlicher Handlungen dar. Für die menschliche Tätigkeit im Allgemeinen stellt Manfred Vorwerk grundsätzlich fest, dass die "absichtsvolle Gestaltung ... die spezifische Aktivitätsform des Psychischen auf dem gegenwärtig möglichen Niveau des rezenten Menschen" ist [1990, 126]; sie setze die Selbstreferentialität des Individuums voraus. Wenn dieses Prinzip der absichtsvollen Gestaltung für die gesamte Tätigkeit des Menschen gilt, dann trifft es auch auf seine Lerntätigkeit zu. Will man das Lernen nicht dem Zufall überlassen, dann muss man bewusst und absichtsvoll lernen. Allerdings stecken die Intentionen „nicht schon in den Anforderungen, sondern müssen als ein selbstständiger Entscheidungsakt des Subjekts hinzukommen“ [Holzkamp 1992, III]. Da Holzkamp den handelnden Menschen allgemein als Subjekt und damit als „intentionales Zentrum“ auffasst, sieht er auch das Lern-Subjekt in der Funktion, seine Lernabsichten bewusst zur Geltung zu bringen.

Das Lernen hat den Charakter eines eigenen Prozesses, und wie andere Tätigkeiten, so braucht auch das Lernen einen Entschluss und eine bewusste Regie. Dabei gilt es vor allem eine Lernabsicht zu fassen und sie in gezielte Lernhandlungen umzusetzen. Die Angemessenheit der Lernstrategie und der Lernhandlungen ist nur „durch die intentionale Auslagerung eines Lernvollzugs“ aus dem ursprünglichen Handlungsvollzug sicher zu stellen [Holzkamp 1993, 230]. Wirkliches Lernen kommt demnach erst in Gang, wenn die Person dies auch will. In der Konsequenz bedeutet diese Position auch eine Absage an die Vorstellung, dass es zum Lernen kommt, „wenn die Lernprozesse ... von dritter Seite initiiert werden“, etwa durch „‘Verstärkung’, ‘Instruktion’, ‘Lernzielvorgaben’, ‘Lehren’“ [Holzkamp 1996].

Lernen im engeren Sinn sei "das intentionale Lernen", stellt auch Markard fest [2009, 253]. Nun kann man den Eindruck gewinnen, dass es in der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung ebenso selbstverständlich ist, auf das intentionale Lernen zu setzen, wie es häufig dem geübten Praktiker selbstverständlich ist, dass er keine besonderen Lernbemühungen benötigt, da er davon ausgeht, dass er am besten inzidentell durch die Tätigkeiten seiner Praxis lernt. Es steht hier gewissermaßen die Frage im Raum, ob es für die persönliche Weiterentwicklung ausreicht, dass man in seiner Tätigkeit praktische Erfahrungen macht, oder ob es erforderlich ist, dass man durch eine systematische und gesonderte Lernaktivität an der Weiterentwicklung der eigenen Fähigkeiten arbeitet. In der Erwachsenenbildung besteht weitgehend Konsens darüber, dass man die berufliche Weiterbildung nicht dem inzidentellen Lernen überlassen kann.

Peter Faulstich sieht das Lernen grundsätzlich als eine „spezifische Tätigkeitsform“ des Menschen an und stellt vor diesem Hintergrund fest: „Lernen im eigentlichen ... Sinn ... ist intentionales Lernen“ [Faulstich 2003, 220]. In der Konsequenz der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie ist Faulstich der Meinung, dass expansives Lernen über ein inzidentelles Lernen hinausgehen muss, "das sich nur zufällig als Nebeneffekt anderer Tätigkeiten ergibt". Solches "Lernen in Arbeits- und Lebenszusammenhängen kann direkter handlungsbezogen und einsichtig bezogen auf seine Bedeutsamkeit sein. Es kann aber eben auch zufällig, selektiv, irrumsanfällig und verengt sein" [Faulstich 2004 b, 70]. Das inzidentelle Lernen ergibt sich aus den jeweiligen Umständen, ist von ihnen bestimmt und bewegt sich deshalb in den Grenzen einer unmittelbaren Praxis. Es sei deshalb wichtig, "inzidentes, mitlaufendes, in andere Tätigkeiten einbezogenes Lernen von intentionalen, begründeten Lerntätigkeiten zu unterscheiden" [Faulstich 2002 b, 11]. Das intentionale Ler-

nen unterscheidet sich vom inzidentellen Lernen vor allem dadurch, dass es nicht nur begründbar wäre, sondern tatsächlich begründet ist; insbesondere weiß der Lernende, zu welchem Zweck er lernt, und inwiefern es in seinem Interesse liegt zu lernen; er kann auch angeben, welche Lernstrategie angemessen ist, und welche Lernschritte ihn weiterführen.

Robert Neumann konzidiert, dass sich inzidentelle Lernprozesse in Organisationen permanent abspielen; wenn aber Lernprozesse langfristig „zu einem zentralen und selbstverständlichen Element der Unternehmenskultur“ werden sollen, dann müssten sie „zielgerichtet und strategisch“ eingebettet und institutionell verankert werden“ [1997, 153]. Neben der umfassenden Begründbarkeit des Lernvorhabens wird hier die Zielgerichtetheit des Lernprozesses als weiteres Charakteristikum geltend gemacht. In diesem Sinn äußert sich auch Andreas Krapp, wenn er feststellt, dass intentionales Lernen "stets auf mehr oder weniger sorgfältig reflektierte Lernziele gerichtet" ist, "etwa auf "den Erwerb von Kenntnissen oder Fertigkeiten in einem bestimmten Gebiet" [2004, 281]. Bei solchen Lernvorhaben liegt eine benennbare Absicht vor, von der die Aktivität getragen ist, und an der sie sich ausrichtet.

Rolf Oerter geht davon aus, dass das inzidentelle Lernen in den ersten sechs Lebensjahren eines Menschen dominiert, und dass es mehr und mehr durch intentionales Lernen komplettiert wird, so dass ein bewusstsensfähiges Wissen entsteht im Sinn einer deklarativen Verfügbarkeit des Gelernten [1997, 151]. Auch Stephan Dietrich erkennt die Realität des inzidentellen Lernens an und schlägt einen Bogen zum intentionalen Lernen; er geht davon aus, dass inzidentelles Lernen im Leben des Individuums zu den Vorläufern des organisierten Lernens zählt, und dass es zunächst unreflektiert bleibt. Zu den Aufgaben der institutionellen Lernunterstützung zähle deshalb das "Aufgreifen auch der außerinstitutionellen (und damit häufig erst bewusst zu machenden) Lernerfahrungen der Lernenden" [2002, 131]. Unter diesem Aspekt der Koexistenz von inzidentellem und intentionalem Lernen kann es also nicht darum gehen, das inzidentelle Lernen zu diskreditieren, sondern es als Lernform zu begünstigen und es als Zugang zu einem intentionalen Lernen zu nutzen. Dabei bleibt zu beachten, dass auch die Intentionalität noch kein hinreichendes Kriterium für ein expansives Lernen ist; man kann sich absichtsvoll auch fremden Interessen unterordnen und aus defensiven Motiven lernen [s. 2.6.3.1]. Faulstich betont deshalb, dass "intentionales Lernen ... bei den Lernenden Grade von Selbstbestimmtheit" voraussetzt, "wenn es expansive Aneignung ermöglichen soll" [Faulstich 2002 c, 80].

2.3.1.2 Positionen zur Lernförderung in den Werkstätten für Behinderte

Die intentionale Gestaltung von Lernaktivitäten gehört zum Auftrag der Werkstätten. Ausgehend vom Grundkonzept der Funktionalen Gesundheit fordert Daniel Oberholzer, dass die Prozesse zur Verbesserung von Partizipation und Kompetenz bewusst gestaltet werden; das reicht von der Bedarfserhebung bis zur Evaluation [2009, 42]. Die Maßnahmen sollen sich "auf die übergeordnete Zielsetzung der Funktionalen Gesundheit" beziehen und sich an "Unterzielen" ausrichten [ebd., 42]; dabei sollen die Personen "mitentscheiden können" [ebd., 43]. Diese systematische Vorgehensweise impliziert den intentionalen Charakter des Geschehens zumindest insoweit, als die jeweilige Maßnahme auf ein bewusstes Ziel gerichtet ist, und als sie voraussetzt, dass sich die betreffende Person in einem kooperativen Verfahren für diese Maßnahme entschieden hat.

Denkbar ist freilich, dass sich ein Werkstattmitarbeiter bewusst und damit intentional für eine Maßnahme entscheidet, die zwar eine Kompetenzentwicklung bezweckt, die aber auf entsprechende Zielsetzungen verzichtet und in ihrem Verlauf eher inzidentell ausgerichtet ist, wie das etwa auf einen bloßen Wechsel im Arbeitseinsatz zutrifft oder auf ein Praktikum, das dem Kennenlernen eines neuen Arbeitsbereichs dienen soll. Maßnahmen dieser Art sind durchaus üblich [s. Doose 2005, 1.2.3]; in konzeptioneller Hinsicht verdeutlichen sie, dass zwischen dem inzidentellen und dem intentionalen Lernen keine unüberbrückbare Kluft bestehen muss.

Die BAG der Werkstätten empfiehlt in ihren Leitlinien zur beruflichen Bildung eine „klare Zielorientierung als Grundlage für das Handeln des Lernenden“ [2002, 14]. Es soll also für die Lernhandlungen eine Orientierung geben, sie soll sich an einem Ziel festmachen, und sie soll klar sein. Unter „Orientierung“ wird im Allgemeinen verstanden, dass man für sein Vorgehen einen Anhaltspunkt hat, der es ermöglicht, die Ab-

folge von Handlungen auszurichten. Der Begriff der Orientierung setzt damit voraus, dass man sich von einer bewussten Absicht leiten lässt; er hat insofern einen intentionalen Aspekt. Das "Ziel", von dem die BAG der Werkstätten spricht, hat die Funktion eines solchen Orientierungspunktes für den Lernprozess. Mit der Forderung nach Klarheit der Orientierung wird festgestellt, dass die Lernabsicht nicht vage sein darf. Es muss vielmehr feststehen, was die Lernabsicht inhaltlich ausmacht; außerdem muss geklärt sein, dass die Lernabsicht im jeweiligen Fall angemessen ist, und dass der behinderte Mitarbeiter sie tatsächlich gefasst hat. Mit ihrer Position plädiert die BAG der Werkstätten für ein intentionales Lernen in der Werkstatt.

In ihren Kundenforderung verlangt die Arbeitsagentur, dass die Fähigkeiten der Mitarbeiter "planmäßig" entwickelt werden [BA 2010, 2.], und dass der Eingliederungsplan das "Eingliederungsziel" benennt [BA 2010, 3.2.2]. Das kann im Einklang mit dem Prinzip einer arbeitsbezogenen Bildung stehen, bei dem sich das beiläufige Lernen des Mitarbeiters zu einem bewussten, gewollten und systematischen Lernen entwickelt; es bleibt jedoch offen, ob es diese Intentionalität des Lernens ist, die man fördern will, oder ob die Mitarbeiter fremdgesetzten Zielen und Plänen untergeordnet werden sollen.

Regelungen zur intentionalen Verankerung der Habilitation im Gesamtprozess der Arbeit „sind wichtig, weil die Werkstatt keinen ausschließlichen Bildungsauftrag hat, und im Arbeitsalltag Interessenkollisionen zwischen termingerechter Produktion und der Durchführung von Bildungsmaßnahmen Realität sind“ [BAG 2002, 16]. Die BAG der Werkstätten merkt dazu weiter an: „Die kreative Gestaltung des Spannungsfeldes zwischen Arbeit als Herstellen von Wirtschaftsgütern ... und Arbeit als Mittel individueller Förderung setzt ... die Bereitschaft voraus, sich auf Menschen und deren Entwicklungspotenziale einzulassen“ [ebd., 18]. Anders gesagt: Wenn die Werkstätten wie reale Unternehmen betrieben werden, dann stehen auch sie vor der schwierigen Aufgabe, das Gebot der Mitarbeiter-Orientierung mit Leben zu erfüllen und die Wege für ein intentionales Lernen im Arbeitsalltag zu ebnen.

Bei den Praktikern besteht durchaus ein Problembewusstsein, was die Möglichkeiten eines intentionalen Lernens in der Werkstatt betrifft, das ja immer einen speziellen und zusätzlichen Aufwand erfordert. Immer wieder kreisen Diskussionen um den grundlegenden Widerspruch, dass die Werkstatt einerseits eine Einrichtung zur Habilitation ist, und dass sie andererseits professionell am Wirtschaftsleben teilnimmt. Nach der Werkstättenverordnung muss die Werkstatt „wirtschaftliche Arbeitsergebnisse anstreben, um an die im Arbeitsbereich beschäftigten Behinderten ein ... Arbeitsentgelt ... zahlen zu können“ [WVO, 12.3]. Insofern ist schon rechtlich eine Tendenz vorgegeben, die dazu führt, dass die Produktion Vorrang gegenüber der Habilitation und dem arbeitsbezogenen Lernen hat. Das Primat der Produktion stellt sich objektiv her, sobald man Habilitation nicht in einer reinen Bildungsinstitution betreibt, sondern unter der Bedingung einer realen Wirtschaftstätigkeit. Für die Werkstätten ist diese Struktur politisch und konzeptionell gewollt, weil sie eine Parallele zur regulären Arbeitswelt darstellt. So ist der reale Charakter der Arbeitstätigkeit ein wichtiger Motivationsfaktor, denn die Werkstattmitarbeiter wissen und erfahren, dass ihre Arbeit etwas wert ist, und dass es auf ihre Leistung ankommt. Außerdem ergeben sich unter den Echt-Bedingungen der Arbeit Forderungen des Handelns und Lernens, die sich unter bloßen Übungsbedingungen entweder nicht stellen, oder die dann vermeidbar wären.

In seinem Kommentar zur Werkstättenverordnung erinnert Cramer daran, dass der Arbeitsbereich der Werkstatt früher auch als „Produktionsbereich“ bezeichnet worden ist [1997, 145]; der Verordnungsgeber habe aber „den Begriff ‚Arbeitsbereich‘ vorgezogen, unter anderem deswegen, um dem beim Begriff ‚Produktionsbereich‘ möglichen Missverständnis vorzubeugen, dass die WfB vor allem ein leistungsbetonter Produktionsbetrieb sei“. Damit stellt sich in der Werkstatt die Anforderung, einem intentionalen Lernen Raum zu verschaffen, ohne dass man das sachliche Primat der Produktion in Frage stellt.

Die intentionale Ausrichtung des Lernens in der Werkstatt bedeutet in jedem Fall, dass man die Lernförderung nicht auf Effekte des inzidentellen Lernens beschränken kann. Häufig trifft man jedoch die Vorstellung an, das Lernen in der Werkstatt sei eine Art Nebeneffekt der Arbeit. Nach dieser Interpretation würde das Prinzip einer Förderung durch Arbeit bedeuten, dass die Arbeitstätigkeit durch ihren bloßen Vollzug Rückwirkungen auf den Menschen hervorbringt, die dann in ihrer Summe als die beruflichen Bildung der Werkstatt aufgefasst und dargestellt werden könnten. In diesem Zusammenhang wird etwa von "begleitenden Lern- und Bildungseffekten" gesprochen [FV 2012], ein Begriff, der sich vom „Mit-Lernen“ bei Holzkamp nur dem Wort nach unterscheidet. Es ist bezeichnend für eine solche Verabsolutierung des inzidentellen

Lernens, wenn eine Werkstattleiterin die Arbeitsmöglichkeiten eines Auftrags darstellt und dabei bemerkt: "Viele Fähigkeiten können durch die Tätigkeit geschult und trainiert werden" [Reil 2010]; gelernt werden soll hier nicht für, sondern "durch" die Arbeitstätigkeit.

Mit der Vorstellung von den "begleitenden Lerneffekten" ist sicher eine berechtigte Abwehrhaltung gegen Versuche enthalten, aus den Werkstätten "pädagogische" Institutionen im traditionellen Sinn zu machen. Man wehrt sich dagegen, dass behinderte Menschen belehrt und bevormundet werden sollen. Der verbreiteten Infantilisierung von behinderten Personen will man entgegenwirken, indem man die Werkstätten dem Pädagogischen entzieht und den regulären Betrieben angleicht. Unter Praktikern heißt es dann mitunter, eine Werkstatt für Behinderte sei keine Übungsfirma und keine Lehrwerkstatt. Demnach sei es ganz im Sinn des Normalisierungsprinzips, wenn behinderte Menschen nicht lebenslang in "pädagogische" Maßnahmen eingebunden bleiben, sondern als Erwachsene möglichst normal arbeiten können, nachdem sie in den Arbeitsbereich der Werkstatt eingetreten sind. Diese Position mag von der Ansicht getragen sein, dass man zur Integration behinderter Personen am besten beiträgt, wenn man ihre Besonderheiten als Behinderte nicht noch betont. Sie ignoriert aber die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens, die sich ja keineswegs nur für behinderte Personen stellt. Wenn man sich damit begnügt, das arbeitsbezogene Lernen als bloße Rückwirkung der Arbeit auf den Menschen zu konzeptualisieren, dann beschränkt man die andragogische Praxis darauf, Prozesse des inzidentellen Lernens zu ermöglichen. Man verfehlt das Wesen der Sache, wenn man die Einheit von Arbeit und Lernen dahingehend interpretiert, dass es keine besondere Lernaktivität neben der Arbeit geben muss.

Leider ist die Gleichsetzung von "normal arbeiten" und "nicht mehr intentional lernen" in gewisser Hinsicht realistisch, denn auch in vielen regulären Betrieben existiert faktisch keine interne Lernkultur, wenn man von den üblichen Veranstaltungsteilnahmen einmal absieht. Dagegen steht allerdings eine wachsende Zahl von Unternehmen, in denen man die Bedeutung einer systematischen Personalentwicklung erkannt hat. Darauf verweist Hans-Joachim von Son, wenn er schreibt: „Man sollte annehmen, in den Werkstätten das vorzufinden, was in allen Bildungseinrichtungen ... heute anerkannter Mindeststandard beruflicher Erwachsenenbildung ist. Ja, selbst Erwerbsunternehmen verstehen sich trotz (oder gerade wegen ihrer Gewinnerzielungsabsicht?) als lernende Organisationen“ [Son 1997, 93].

Nun wird unter Praktikern regelmäßig die Meinung vertreten, dass die Priorität der Produktion in den Werkstätten wenig Raum für die Förderung und somit für das intentionale Lernen lässt. Die Förderleistungen der Werkstätten seien suboptimal, weil der Produktionsdruck hoch sei. Typisch ist hier die Position eines Gruppenleiters aus einer Druckerei-Gruppe in Hamburg; er spricht von einem "Spagat", den der Gruppenleiter leisten müsse: "Der Reha-Auftrag steht unter dem Druck der betriebswirtschaftlichen Notwendigkeiten. In Zeiten sinkender Kostensätze wird der Erlös sogar noch wichtiger. Aufträge müssen sich rechnen. Ich sehe meine Hauptaufgabe jedoch in der Förderung der Mitarbeiter. Und die ergibt sich nicht von allein, ich muss sie bewusst anstreben und mich für sie einsetzen" [Dohm 2009, 38].

Wenn die Werkstätten mit ihrem Produktionsniveau deutlich weiter entwickelt sind als mit dem Niveau ihrer Bildungsarbeit, dann spielt hier unter anderem eine Rolle, dass das angestellte Personal der Werkstätten weitgehend nicht aus pädagogischen oder sozialen Berufen stammt, sondern aus der gewerblichen Wirtschaft. Diese Kollegen kennen sich vor allem mit Prozessen der "Produktrealisierung" aus [9001:2008, 7], und sie neigen verständlicherweise dazu, ihren beruflichen Erfolg an der wirtschaftlichen Leistung der Werkstatt festzumachen. Nicht selten wird diese Tendenz auch von den übergeordneten Leitungen sanktioniert, da der finanzielle Gewinn der Werkstatt zu einem Teil auch der Institution zu Gute kommt, was eine zusätzliche Finanzierungsquelle bedeutet, wenn man als soziale Einrichtung am Tropf der öffentlichen Hand hängt. Darüber hinaus gibt es auch behinderte Mitarbeiter, die gewissermaßen gewinnorientiert sind, da mit dem finanziellen Ergebnis der Werkstatt auch die Werkstattlöhne der behinderten Mitarbeiter steigen können. Und nicht zuletzt wird durch die Werkstattlöhne auch das Sozialbudget entlastet, da die Löhne auf die Grundsicherung der Werkstattmitarbeiter zu einem gewissen Teil angerechnet werden.

Unverkennbares Symptom einer einseitigen Produktionsorientierung ist die Tendenz zur Selbstaufwertung der Werkstätten; so werden gezielt Möglichkeiten gesucht, sich mit regulären Unternehmen auf eine Stufe zu stellen, sowohl in quantitativer Hinsicht als auch qualitativ. Eine Variante der Selbstaufwertung im Bereich der Auftragsarbeit ist darin zu sehen, dass Werkstätten Verbünde bilden, um Großaufträge zu erhal-

ten, etwa im Bereich der Aktenvernichtung oder des Elektronikschrott-Recycling. Dazu wurden Genossenschaften gegründet, die sich parallel zu den sozialpolitischen Verbänden der Werkstätten etabliert haben, und die für das Personal der Werkstätten mittlerweile auch Bildungsveranstaltungen anbieten (wobei es nicht überrascht, dass diese Veranstaltungen durchweg ein ziemlich konventionelles Design aufweisen). Mit ihren Akteuren, Strukturen und Strategien stellen die Genossenschaften der Werkstätten so etwas wie den harten Kern der einseitigen Produktionsorientierung dar.

Als weiteres Mittel der Selbstaufwertung dient die Eigenproduktion der Werkstätten; zwar macht sie neben der Auftragsproduktion traditionell nur einen geringen Teil der wirtschaftlichen Aktivität aus [s. Berg 2001, 104], aber immer mehr Werkstätten versuchen hier, mit ihren Produkten das Image des Besonderen zu erreichen. So ist es bezeichnend, wenn sich etwa eine Werkstatt mit Mosterei-Betrieb nicht mehr damit zufrieden gibt, eine kleine Palette an Fruchtsäften herzustellen und in gängiger Verpackung an gewerbliche Stammkunden zu liefern, sondern dass sie eine Palette von hochwertigen Sonderprodukten wie Sherry, Balsamico-Essig oder Sekt herstellt, die sich an Endverbraucher richten, und die aufwändig verpackt, beworben und vertrieben werden. Die zugehörige Reklame-Linie umfasst die hochwertige Gestaltung einer Serie von Flaschenetiketten sowie eine Image-Broschüre, einen Messestand und einen Internet-Auftritt (www.roterhamm.de). Das beauftragte Grafikbüro hat für diese Design-Linie im Jahr 2011 einen Preis erhalten, den "red dot design award". In einem Rundbrief der Genossenschaft heißt es dazu, die Gestaltung verstärke "den puren und selbstbewussten Charakter der Produkte" und hebe sich damit von den Produkten "der Naturkostläden, Bio- und Getränkemärkte" ab [GDW 4.2011]. Ein solches Engagement im so genannten Premium-Segment bindet in der Regel erhebliche Ressourcen, ohne dass es mit einem entsprechenden Gewinn für die Habilitation und die Lebensqualität der behinderten Mitarbeiter verbunden wäre. Die Produktion muss hier zu einem erheblichen Teil von qualifizierten Arbeitnehmern getragen werden, die in den Werkstätten eingesetzt werden, so dass die behinderten Mitarbeiter tendenziell die Funktion von Hilfskräften einnehmen. Spricht man dies an, dann wird in der Regel argumentiert, dies werde dadurch überkompensiert, dass sich das gestiegene Image der Werkstatt auf die Befindlichkeit der behinderten Mitarbeiter positiv auswirke. Es wird also die individuelle Wirksamkeit eines kollektiven Ansehens reklamiert, das aber durch den realen Produktionsbeitrag der Werkstattmitarbeiter nicht gedeckt ist. Doppelbödigkeiten dieser Art sollte man gerade im Bereich der Arbeit mit psychisch kranken Personen vermeiden.

So sehr verbreitet die Tendenz zur Selbstaufwertung ist, so wenig wird sie zum Gegenstand einer selbstkritischen Reflexion gemacht - ein Beleg für die These, dass die "Professionalität" im Bereich der Produktion ein Indikator für Defizite der Professionalität im Bereich der Habilitation sein kann. Es soll nicht bestritten werden, dass es für eine Werkstatt schwierig ist Aufträge zu akquirieren oder Geschäftsfelder zu besetzen, die sich für die berufliche Teilhabe von behinderten Mitarbeitern und ihre Förderung eignen; ebenso ist es unbestritten, dass die Ansprüche der kommerziellen Kunden gestiegen sind. Gleichwohl ist es eine Richtungsentscheidung, wenn Werkstätten auf diese Situation mit dem Versuch reagieren, ihr Produktionsniveau so anzuheben, dass sie gerade in jene Marktsituationen vorstoßen, in denen ein professioneller Konkurrenzdruck herrscht. Die Alternative wäre, dass sich Werkstätten vor allem mit ihrer Förderleistung profilieren, und zwar gegenüber der Gesellschaft und den Sozialleistungsträgern, die ja fraglos die wichtigsten Kunden der Werkstätten sind.

Wie Udo Wilken richtig feststellt, sind Konflikte von Produktion und Förderung dort programmiert, "wo die Ausrichtung auf Produktion sich nicht mehr mit den Leistungsgrenzen und den Arbeitsbedürfnissen der Werkstattbeschäftigten deckt, sondern sich betriebswirtschaftlichen Mustern annähert" [2012, 22]. Die Verabsolutierung des inzidentellen Lernens, also der schwelende Konflikt mit dem Prinzip eines intentionalen Lernens, ist keineswegs ein Wesenszug der Werkstätten als solcher, sondern ein Symptom ihrer einseitigen Produktionsorientierung. Wesentlich für diese vorherrschende Tendenz ist nicht etwa, dass hier die Arbeit eine zentrale Rolle spielt, denn das wäre ja auch dann gegeben, wenn der Schwerpunkt des Geschehens bei der Habilitation liegen würde - Arbeit ist zentrales Medium der Förderung. Wesentlich ist vielmehr, dass es um ein bestimmtes Profil der Arbeit gehen soll: Werkstatt-Arbeit wird vom Mainstream der deutschen Werkstätten dann als richtig bewertet, wenn sie der regulären, kapitalistischen Erwerbsarbeit nacheifert, und sie gilt dann als gut, wenn sie dieser Normalität möglichst nahe kommt. Inoffizielles Leitbild ist dabei eine Werkstatt, deren Strukturqualität einem modernen, mittelständischen Betrieb ent-

spricht, deren Arbeit auf die Produktion von Tauschwert gerichtet ist, deren Produkte konkurrenzfähig sind, und die einen möglichst hohen Gewinn erwirtschaftet.

Im Focus der produktionsorientierten Werkstätten steht das Arbeitsergebnis und seine kommerzielle Verwertbarkeit; ein geringeres, jedenfalls nicht entscheidendes Gewicht wird der Prozessqualität der Arbeit beigemessen und damit der Frage, welche Beziehungsmöglichkeiten die Arbeit den Personen bietet, und welche Bedeutungen die Personen durch ihre Arbeit realisieren können. Dementsprechend wird nicht in erster Linie gefragt, ob der Arbeitsprozess Lernmöglichkeiten birgt, die für die Habilitation relevant sind, und die zu einem intentionalen Lernen einladen könnten. Die Fähigkeiten, die in einer solchen Arbeit ausgebildet werden sollen, entsprechen den abstrakten Voraussetzungen einer verwertbaren Arbeitskraft, wie sie aus der kapitalistischen Warenproduktion bekannt sind. So beschreibt die oben genannte Werkstatteiterin einen Auftrag, bei dem eine Werkstatt für eine Großbank Dokumente elektronisch archiviert - eine Tätigkeit, deren Sinn für Werkstattmitarbeiter kaum nachvollziehbar ist, und deren Erlebnismöglichkeiten gering sind. Als ausbildbare Fähigkeiten führt sie dafür abstrakte Sekundärtugenden an: "Konzentration, Ausdauer, Sorgfalt, Aufgabenverständnis auch für komplexe Zusammenhänge, nicht zuletzt Teamfähigkeit" [Reil 2010].

Etwas gehobener argumentiert eine andere Werkstatteiterin, die grundsätzlich dafür plädiert, "neugierig Konzepte des Industrie- und des Dienstleistungssektors aufzugreifen" [Windisch 2013, 71], um die "Sonderwelt" der Werkstatt zu verlassen und "in der realen Arbeitswelt" anzukommen [ebd., 72]. An die Stelle der "Förderpädagogik" will sie reguläre Verfahren der "Personalentwicklung" setzen [ebd. 70]. Ihre Alternative zu einer individuellen Förderung von intentionalen Lernprozessen beschränkt sich konzeptionell auf Veränderungen der Arbeitsorganisation, mit denen sich den Mitarbeitern andere oder höhere Anforderungen stellen, wie das etwa bei der Gruppenarbeit der Fall sein kann [s. ebd., 77]. Damit wird die Vorstellung verbunden, dass sich "Schlüsselqualifikationen" und "Kompetenzen" herausbilden können, wenn sich Mitarbeiter "zielgerichtet handelnd und problemlösend" mit den Anforderungen auseinandersetzen, statt bloß vorgegebene Operationen zu vollziehen. Fraglos kann der selbststrukturierte Umgang eines Teams mit den Anforderungen der Arbeit eine günstige Bedingung für individuelle Lernprozesse sein, denn die geistigen Anstrengungen der Arbeitsplanung und der Problemlösung liegen in direkter Nachbarschaft zur geistigen Anstrengung des Lernens. An eine subjektorientierte Lernförderung reicht eine solche Praxis aber nur insofern heran, als hier die so genannte Kompetenz-Dimension der Arbeit als potenzieller Lerngegenstand aufgefasst und anerkannt wird, nämlich die Planung und Steuerung der Arbeit, verbunden mit der Kommunikation und Kooperation in der Gruppe. Die individuelle Erweiterung von Fähigkeiten, das eigentliche Lernen, bleibt dabei weiterhin inzidentellen Effekten überlassen. Als eine Quelle zur Verabsolutierung des inzidentellen Lernens erweist sich hier die Verabsolutierung des Normalisierungsprinzips in der Behindertenhilfe.

Eine angemessene Berücksichtigung des intentionalen Lernens in der Werkstatt müsste durchaus keine Abkehr vom inzidentellen Lernen bedeuten. Vielmehr geht es um die Entwicklung einer arbeitsorientierten Lernkultur, in der inzidentelles und intentionales Lernen integriert werden. Das würde allerdings voraussetzen, dass man die Akquisition von Arbeitsaufträgen als grundlegende Weichenstellung für die Habilitation begreift und entsprechend gestaltet. So dürfte die Akquisition nicht den Produktionsleitungen der Werkstätten überlassen bleiben, sondern müsste primär unter dem Aspekt der Förderung behandelt werden, nämlich als ein Teilprozess, der dem arbeitsbezogenen Lernen vorgelagert ist, und dessen Ergebnisse ihm als wesentliche Eingabe dienen. Damit würde man ein Prinzip des modernen Qualitätsmanagements umsetzen, das die Arbeitsprozesse als ein System auffasst [9004:2009, B 6].

Bekanntlich ist das Qualitätsmanagement ganz auf den ökonomischen Erfolg einer Organisation ausgerichtet, und gerade deshalb favorisiert es eine intentionale und systematische Vorgehensweise in allen Prozessen. Dementsprechend fordert es von der Organisation sicherzustellen, „dass ihr Personal sich der Bedeutung und Wichtigkeit seiner Tätigkeit bewusst ist“ [9001:2008, 6.2.2]. Das gilt für die Realisierungsprozesse und die unterstützenden Prozesse gleichermaßen. Als Teil der beruflichen Tätigkeit ist die Erweiterung der Fähigkeiten eine Aktivität, die man im Rahmen der Organisation gezielt und systematisch angehen soll. Organisierte Aktivitäten der beruflichen Bildung stellen im Sinn einer „Maßnahme“ eine „zielgerichtete Tätigkeit“ dar [Leonhard 2006]. Dabei sind die Ziele der Organisation ein Ausdruck ihres kollektiven Willens.

Es liegt in der Konsequenz dieses Herangehens zu fordern, dass auch die Individuen bewusst und willentlich handeln, wenn sie an sich selbst arbeiten, um ihre persönlichen Fähigkeiten zu erweitern.

Der intentionale Charakter des beruflichen Handelns wird auch in einem Entwurf zur aktuellen ISO 9004 angesprochen: „Die Leitung der Organisation sollte sicherstellen, dass ihre Mitarbeiter die Bedeutung ihres Beitrags ... zur Erzielung des nachhaltigen Erfolgs der Organisation verstehen“ [9004:2007, 7.3.2]. In der Endfassung der Norm ist es nicht mehr nur die Bedeutung des "Beitrags", die verstanden werden soll, sondern die Mitarbeiter sollen nun "die Bedeutung ... ihrer Aufgaben verstehen" [9004:2009, 6.3.1]. Die Mitarbeiter werden als verantwortliche Träger der Aktivität verstanden; sie sollen ermächtigt werden, „aus den ... Zielen der Organisation ihre eigenen persönlichen Ziele abzuleiten und Pläne für deren Erfüllung aufzustellen“ [9004:2007, 7.3.2]. Die Endfassung der Norm präzisiert diese Empfehlung, wenn sie empfiehlt, dass die Mitarbeiter ermächtigt werden sollen, die "Ziele der Organisation in eigene individuelle Arbeitsziele zu übersetzen und Pläne für deren Realisierung zu erstellen [9004:2009, 6.3.1]. Die Ermächtigung der Mitarbeiter, der Zielbezug und die Planung entsprechen insgesamt dem Prinzip der Intentionalität. Für die höheren Reifegrade einer Organisation ist es geradezu ein Kriterium, dass man Ergebnisse nicht dem Zufall überlässt, sondern dass sie durch formelle Verfahren systematisch und damit auch intentional herbeigeführt werden [ebd., Anhang A,]. Ein systematischer Ansatz in diesem Sinn ist auch vorausgesetzt, wenn das EFQM-Modell empfiehlt, dass die Mitarbeiter bei der „Ausschöpfung ihres gesamten Potenzials“ unterstützt werden sollen [EFQM 1999, 3 b].

Hinsichtlich des intentionalen Lernens sollte die Werkstatt im Rahmen ihrer Selbstbewertung regelmäßig einschätzen, inwieweit ihre Praxis den einschlägigen Vorgaben und Empfehlungen entspricht. Leitfragen für eine Reflexion der andragogischen Tätigkeit in der Werkstatt können hier sein:

- Geht man davon aus, dass nachhaltige Lerneffekte eine Bewusstheit der Lernabsicht und eine Gezieltheit der Lernaktivität voraussetzen, oder wird die Erweiterung der beruflichen Fähigkeiten auf punktuelle Lerneffekte beschränkt, die sich beiläufig durch die Arbeit ergeben?
- Haben die Personen Gelegenheit, spezielle Lernhandlungen als Elemente ihrer persönlichen Gesamtaktivität in ihren Arbeitsalltag zu integrieren, oder werden Lerngelegenheiten von der realen Arbeit separiert, weil man Störungen der Wertschöpfung vermeiden will?

Die Einsicht in die Bedeutung des intentionalen Lernens für eine organisierte Lernunterstützung beginnt damit, dass die neuen Fachkräfte in der Werkstatt ein Verständnis für die Intentionalität ihres eigenen Lernens entwickeln. Die Einarbeitung neuer Gruppenleiter ist in der Regel mit Prozessen des Umlernens verbunden. Im Lauf ihrer Biografie haben neue Gruppenleiter beiläufig Muster der Interaktion und Kommunikation erworben, die ungeeignet sind, um behinderte Personen in ihrer Tätigkeit wirksam zu unterstützen. Häufig sehen sie auch in der Gestaltung von Beziehungen ein Handlungsfeld, auf dem es vor allem darauf ankomme, dass man sich "spontan" und "natürlich" verhält. In Wirklichkeit entscheidet die Qualität ihrer bewussten Führungsarbeit jedoch darüber, inwieweit die reale Aktivität der Werkstatt tatsächlich von ihrer Konzeption bestimmt wird. Im Rahmen der Einarbeitung sollte der Praxisberater deshalb darauf hinwirken, dass die Gruppenleiter ihr Beziehungshandeln als einen Bereich begreifen, der Überlegung erfordert, und der auch absichtsvolle und systematische Lernbemühungen verlangt. Als FAB-Prüfungsteilnehmer sollte sich der Gruppenleiter für die eigene Person bewusst machen, dass die FAB-Prüfung ein Ziel darstellt, dessen Erreichung eine bewusste, individuelle und zielstrebige Aktivität erfordert.

Mit Blick auf die Förderung der behinderten Mitarbeiter enthält die FAB-Prüfungsverordnung Bestimmungen, mit denen der Aspekt des Intentionalen Lernens thematisiert wird. Zu fragen ist hier, inwiefern das arbeitsbezogene Lernen einer Person bewusst ausgerichtet und systematisch angelegt ist.

- Als Bedingung der Persönlichkeitsentwicklung wird die Arbeit über ein arbeitsbezogenes Lernen erfahrbar, das mit Absicht geschieht und systematisch verfolgt wird; Gegenstand in der Prüfung der Fachkräfte kann deshalb das „Anwenden geeigneter Konzepte zur Berufsförderung“ sein, mit denen behinderte Personen "befähigt werden, ... Arbeit als wichtiges Mittel der eigenen Entwicklung zu erfahren“ [FAB, 5.1].
- Förderliche Arbeit geht inhaltlich von den Forderungen der Produktion aus und orientiert sich im Prozess an den Forderungen der Fähigkeitsentwicklung; im Sinn einer Verbindung von Arbeiten und intentionalem Lernen sieht die Prüfungsverordnung für die Fachkräfte als Prüfungsgegenstand das „Planen

und Durchführen von Arbeiten ... unter Berücksichtigung wirtschaftlicher und rehabilitativer Anforderungen“ vor [FAB, 6.1].

Leitfragen zur fallbezogenen Reflexion für die schriftliche Hausarbeit im Rahmen der FAB-Prüfung können sein:

- Welche Lerneffekte stellen sich bei der behinderten Person durch die Arbeitstätigkeit nebenbei ein, ohne dass sie dafür eine spezielle Lernabsicht gefasst hat?
- Welche Lerneffekte wären mit Blick auf die Arbeit wünschenswert, stellen sich aber durch die bloße Ausübung der Arbeitstätigkeit nicht ein?
- Inwiefern kann die Werkstatt das inzidentelle Lernen der Person begünstigen und als Ausgangspunkt für ein intentionales Lernen nutzen?
- Welche Handlungsweisen der Person lassen auf eine spontane Lernabsicht bei der Person schließen?
- Welche Möglichkeiten hat die Person, ihre Lernabsichten auszudrücken und gegenüber der Werkstatt zu kommunizieren?
- Inwiefern wird die alltägliche Lernaktivität der Person durch die Bewusstheit und die Mitteilung ihrer Lernabsichten unterstützt?
- Wie lässt sich im Arbeitsalltag ein zielgerichtetes und systematisches Lernen mit den Anforderungen der Arbeitstätigkeit vereinbaren?
- Wie steht die Person zu der Anforderung, ihr arbeitsbezogenes Lernen als besondere Aktivität zu begreifen, die über ihre eigentliche Arbeit hinausgeht?

Prüfungsaufgaben für die schriftliche Aufsichtsarbeit können sein:

- Erläutern Sie am Beispiel, inwiefern eine bewusste Lernabsicht die Voraussetzung für ein effektives und effizientes Lernen ist.
- Stellen Sie am Beispiel dar, wie der Gruppenleiter dazu beitragen kann, dass sich die behinderten Mitarbeiter nicht auf das beiläufige Lernen als Nebeneffekt der Arbeit beschränken, sondern dass sie ihre Lernvorhaben bewusst bestimmen, mit Absicht angehen und systematisch verfolgen.

2.3.1.3 Zusammenfassung

Intentionales Lernen ist eine individuelle Aktivität, die auf die Entwicklung von Fähigkeiten gerichtet ist; sie geht von einer Lernabsicht aus und wird systematisch verfolgt. Zwar ist jedes Lernen durch eine Praxis bestimmt, aber die Lernhandlungen gewinnen ihre eigentliche Wirksamkeit erst, wenn sie sich von der Praxis lösen; eine intentionale Lernaktivität unterscheidet sich von den Handlungsvollzügen der Praxis und geht über sie hinaus. Die Aneignung komplexer Lerngegenstände verlangt abgestufte Lernhandlungen, die sich nur aus einer bewussten Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand ergeben. Das inzidentelle Lernen kann als Vorläufer eines intentionalen Lernens konzeptualisiert werden.

Es zählt zu den günstigen Lernverhältnissen, wenn Personen die Gelegenheit zu einem intentionalen Lernen haben. Im Unterschied zum bloß inzidentellen Lernen kann das intentionale Lernen zu Fähigkeiten führen, die ein System bilden, und die damit der Komplexität, der Kompliziertheit und der Tiefe von Gegenständen entsprechen. Organisationen sollten inzidentelles Lernen begünstigen und es zu einem intentionalen Lernen verlängern. Zur Qualitätsentwicklung trägt vor allem bei, dass man sich ein Bewusstsein davon verschafft, inwieweit man die Möglichkeit eines intentionalen Lernens bei der Lernunterstützung berücksichtigt.

Der Begriff des Intentionalen Lernens steht für die Kernfunktion des Lernsubjekts, sich von einer Lernabsicht leiten zu lassen. Von Bedeutung für eine subjektorientierte Lernförderung ist hier die Bereitschaft, das Lernen als eine eigene und besondere Aktivität anzulegen.

2.3.1.4 Fazit

In der Werkstatt hat das inzidentelle Lernen zwar einen gewissen Stellenwert; gleichwohl kann auch dort die Lernaktivität nicht auf das inzidentelle Lernen beschränkt werden. Unter dem Aspekt des "Intentionalen Lernens" ergibt sich folgender Befund:

- Konkordant mit der subjektorientierten Position ist das Prinzip, den gesamten Prozess der Behindertenhilfe bewusst, systematisch, zielgerichtet und begründet zu gestalten;
- als kompatibel sind die Orientierungen des Qualitätsmanagements auf systematische Ansätze und auf Bewusstheit auf Seiten der Mitarbeiter zu bewerten;
- Ambivalenzen zeigen sich etwa in den Kundenforderungen der Arbeitsagentur, nach denen nicht gewährleistet ist, dass die Zielgerichtetheit und Planmäßigkeit des Vorgehens auf den realen Interessen und Bedürfnissen der Personen beruht und ihr persönliches Lernhandeln betrifft;
- Divergenzen sind in der Praxis feststellbar, vor allem wenn die Produktionsseite der Werkstatt verabsolutiert und das Lernen als bloßer Nebeneffekt der Arbeitstätigkeit konzeptualisiert wird.

Die ermittelten Konkordanzen und Kompatibilitäten sind von wesentlicher Bedeutung; die ermittelten Ambivalenzen und Divergenzen ergeben sich auf Grund von Abweichungen in der Praxis. Angesichts dessen kann festgestellt werden, dass die subjekttheoretische Kategorie des Intentionalen Lernens für die Konzeption von Lerndienstleistungen in der Werkstatt für Behinderte geeignet ist. Zu den einschlägigen Forderungen und Empfehlungen für die Werkstätten steht der subjektorientierte Ansatz hier im Verhältnis einer weitgehenden Übereinstimmung; sie lässt sich als wesentliches prozessbezogenes Qualitätsmerkmal ausdrücken: Die Werkstatt wirkt darauf hin, dass inzidentelle Lernprozesse der Mitarbeiter begünstigt und zu einem intentionalen Lernen erweitert werden.

2.3.2 Organische Anleitung durch partizipatives Lernen

Allgemein wird unter „partizipieren“ ein Tätigkeitsmodus verstanden, bei dem man an einem Vorgang teilnimmt oder Anteil an etwas hat [Wahrig 1999]. Die subjektorientierte Lerntheorie geht davon aus, dass die gegenstandsbezogene Anleitung des Lernenden durch dessen Teilhabe am Wissen und Können anderer Personen zu gewährleisten ist; in diesem Sinn wird vom "Partizipativen Lernen" gesprochen. Es ist zu fragen, ob der Begriff des Partizipativen Lernens als konzeptionelle Kategorie für die andragogische Tätigkeit in der Werkstatt für Behinderte relevant ist.

2.3.2.1 Grundpositionen subjektorientierter Lernunterstützung

Die persönliche Anleitung von Lernenden stellt einen Typ von Kommunikation dar, der auf einen Gegenstand bezogen ist. Nach Klaus Holzkamp geht das Lernen von einer Handlungsproblematik aus [s. 2.2.1.1], die aus der subjektiven Annäherung an einen Gegenstand erwächst [s. 2.1.2.1]. Inhaltlich ist diese Annäherung vom Gegenstand bestimmt [s. 2.1.1.1]. Ein Grundproblem des Lernens ist in dem Umstand zu sehen, dass sich der Lernende in seinem Vorgehen von einem Gegenstand leiten lassen muss, den er noch nicht kennt. Er verfügt noch nicht über die Informationen, die mit dem Gegenstand verbunden sind, eben weil er über diesen Gegenstand noch nichts gelernt hat. Deshalb ist regelmäßig eine sachliche Anleitung gefragt, wenn Lernprozesse unterstützt werden sollen. Insofern ist individuelle Aneignung immer auch "soziales Lernen: Weitergabe der Produktivkräfte von Generation zu Generation, Vermittlung des Bildungsstandes und der kulturellen Errungenschaften ... an die Individuen" [Stiehler 2006, 28]. Insbesondere die Arbeit ist "ein kommunikativer Vorgang", der "durch Austausch von Erfahrungen, Wissen" und "Informationen vielfältiger Art" geprägt ist [Stiehler 1995 a, 77].

Die Anleitung als Vermittlung zwischen einer Person und ihrem Lerngegenstand ist in besonderer Weise bei Gegenständen wichtig, die sich einer „symbolisch-diskursiven“ Annäherung zunächst entziehen [Holzkamp 1993, 284], die also einer bildlichen Darstellung oder einer sprachlichen Erörterung nicht direkt zugänglich sind. Das ist dort der Fall, wo sich das Lernen zunächst kaum auf Informationen stützen kann, weil zur Überwindung der Handlungsproblematik auch ein „praktisches Eindringen in den Lerngegenstand“ erforderlich ist [ebd.]. Bei dieser praktischen Art des Lernens spielt nicht nur die Psyche eine Rolle, sondern auch der menschliche Körper, denn es geht nicht nur um die Aneignung von Wissen, sondern auch um die Entwicklung von materiell-praktischen Fertigkeiten. Holzkamp spricht hier vom „Bewegungslernen“ [ebd., 271 f], weil es sich auf die körperlichen Bewegungsmöglichkeiten gründet. Dieses Lernen ist für verschiedene Bereiche menschlichen Handelns von Bedeutung.

- So muss man in der handwerklichen Ausbildung etwa eine Feile mit beiden Händen dynamisch einsetzen, um ein Werkstück aus Metall zu bearbeiten;
- Ähnliches gilt in der Musikausbildung für das Klavier, das als Lerngegenstand den zehn Fingern eines Menschen spezielle Bewegungsmöglichkeiten bietet, die man nutzen muss, wenn man auf diesem Instrument Musik hervorbringen will;
- In der Sportausbildung, etwa beim Weitsprung, ist es eine Aschenbahn mit Absprungbalken und Sandkasten, in der eine spezielle Bewegungsmöglichkeit angelegt ist, bei der man den gesamten Körper einsetzt;
- mit Blick auf die alltagspraktischen Tätigkeiten sind es etwa die Pedale eines Autos, die man mit den Füßen bedient, wobei koordinierte Bewegungen nötig sind, wenn das Auto fahren soll.

Solche Gegenstandsbedeutungen wie die der Feile, des Klaviers, der Aschenbahn oder des Autos müssen jeweils durch „adäquate Körperbewegungen“ [ebd., 284] nachvollzogen werden. Das Lernen besteht hier darin, dass man die Bewegungsmöglichkeiten der Gegenstände in wirkliche Bewegungen des eigenen Körpers transformiert.

Beim Bewegungslernen erschließen sich die Eigenschaften des Lerngegenstands erst, wenn man im bedeutungsadäquaten Bewegungsnachvollzug den Gegenstand sinnlich erfährt. Für eine subjektorientierte Anleitungspraxis ist das Bewegungslernen daher mit speziellen Forderungen verbunden. Bevor man sinnvoll über den Gebrauch der Klaviatur, der Feile, der Auto-Pedale oder der Weitsprunganlage mit einem Lernenden sprechen kann, muss die Person erst lernen, die entsprechenden Bewegungen auszuführen. Der sprachliche Austausch zwischen Anleiter und Lernendem setzt hier voraus, dass der Lernende bereits über

eigene Erfahrung mit dem Lerngegenstand verfügt. Die ursprüngliche Anleitung, also die Einführung in den Gegenstand, stößt auf kommunikative Grenzen und bedarf eines anderen als des sprachlichen Modus. Holzkamp stellt dazu fest, dass „das Vortun oder Mittun Kundigerer in frühen Stadien des Lernprozesses oft unerlässlich sein wird“ [ebd., 285].

Die interpersonale Anordnung des Vormachens und Nachmachens als Lernunterstützung ist vielen Menschen vertraut, sei es aufgrund des Sport-Trainings, der Fahrschule, eines Instrumentalunterrichts oder einer handwerklichen Berufsausbildung. Es gibt hier einen Meister, der dem Lernenden zeigt, "wie es geht", und der Lernende versucht es ihm nachzutun. Weil der Meister den Novizen an seinen Fähigkeiten gewissermaßen teilhaben lässt, spricht Holzkamp hier von einem „partizipativen Lernen“ [ebd., 501 f]. Zwar ist das partizipative Lernen vor allem aus dem Bewegungslernen bekannt, aber es ist nicht auf diesen Bereich beschränkt. Das partizipative Lernen kann überall mit Gewinn eingesetzt werden, wo der Zugang des Lernenden zu seinem Lerngegenstand erleichtert werden soll. Insofern handelt es sich beim partizipativen Lernen um einen universellen Lernmodus.

Auch das Lerngeschehen in pädagogischen Institutionen kann aus dem häufig sinnentleerten Schematismus des üblichen Unterrichts befreit werden, wenn sich der Lehrer als Meister versteht, und wenn er die Schüler an seinem Wissen ebenso teilhaben lässt wie an seinen Fähigkeiten und an seiner Liebe zur Sache. „So könnten Kinder, indem sie an dem partizipieren, was Mathematiker tun, erfahren, was diese an der Mathematik begeistert“ [Holzkamp 1991, 18]. Das setzt freilich voraus, dass sich der Lehrer mit seiner ganzen Person auf die Schüler einlässt, was ein neuer Anspruch wäre, denn damit „macht er sich angreifbar und kritisierbar, muss durch die Schülerfragen auch sein eigenes Tun in Frage stellen lassen“ [ebd., 19]. In dieser Neubestimmung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses liegt freilich eine große Chance, denn die Schüler könnten von „Gegnern des Lehrers zu dessen gleichinteressierten Kooperationspartnern werden“ [ebd.]. Das Lernen durch Teilhabe ist dem schulischen Lehr-Lernen schon insofern überlegen, als es hier tatsächlich darum geht, die eigene Verfügung über die Welt erfahrbar zu erweitern. Dem entspricht, dass der Novize tatsächlich etwas vom Meister will, während es in der Schule zumeist der Lehrer ist, der etwas von den Schülern will. Außerdem wird der Novize selbst „im Laufe des Lernfortschritts kontinuierlich zum Meister, nicht aber der ‚Schüler‘ zum ‚Lehrer‘“ [Holzkamp 1993, 502].

Bei allen Vorteilen des partizipativen Lernens ist festzustellen, dass diese Lernformierung auch Grenzen hat, und dass sie durchaus Risiken birgt. Im partizipativen Lernverhältnis können die Lernproblematiken für den Novizen nur im Rahmen jener Lernproblematiken entstehen, die der Meister bereits bewältigt hat: „Seine Grenzen sind auch meine Grenzen“ [Holzkamp 1993, 506]. Inhaltlich bleibt also das partizipative Lernen immer auf jenen Rahmen beschränkt, den der Meister bereits ausfüllt. Im ungünstigen Fall muss sich der Novize lernend mit einem Gegenstand beschäftigen, der ihn nicht interessiert, nur weil sich der Meister mit diesem Gegenstand besonders gut auskennt. Dazu kommt noch die Ungleichheit im persönlichen Verhältnis von Meister und Novize; diese „Asymmetrie“ [ebd., 508] der Beziehung kann die Tendenz begünstigen, dass aus der sachlichen Überlegenheit des Meisters eine offene oder verdeckte Hierarchie wird. "Lehrjahre sind keine Herrenjahre", sagt hier der Volksmund; bei einer solchen Variante des partizipativen Lernens kann die Lern-Aktivität ihren expansiven Charakter verlieren und einen defensiven Charakter annehmen [s. 2.6.3]. Allerdings entspringen die Risiken des partizipativen Lernens nicht der Spezifik dieser Lernformierung, sondern sie entsprechen letztlich den Mängeln des schulischen Lehr-Lernens: Zum einen ist es der Umstand, dass die jeweilige Lernproblematik nicht unbedingt aus dem wirklichen Verhältnis einer Person zu einem Gegenstand gewonnen wird; zum anderen ist es die Fremdsteuerung des Prozesses durch eine andere Person mit der Tendenz zu Kontrolle und Bewertung.

Elemente eines partizipativen Lernens sind in der pädagogischen Praxis mittlerweile anzutreffen. Den "Deutschen Schulpreis" des Jahres 2011 hat die Georg-Christenberg-Gesamtschule in Göttingen gewonnen. Wie die vorhergehenden Preisträger, so versucht auch diese Schule formale Grenzen zu überwinden, die mit der herkömmlichen Lernorganisation verbunden sind, allerdings ohne dabei das grundlegende Herrschaftsverhältnis anzutasten, das zwischen Schülern und der Schule besteht. So wird die Zentrierung auf den Lehrer ebenso in Frage gestellt wie das Dogma von der Homogenität des Klassenverbandes; die Schule setzt "durchgängig auf Team-Strukturen mit größtmöglicher Eigenverantwortung. Im kleinsten Team, der bewusst heterogen zusammengesetzten Tischgruppe, übernehmen Schüler die Verantwortung ... auch für das Weiterkommen der anderen". In regelmäßigen Abständen "trifft sich jede Tischgruppe mit

den Lehrern und Eltern bei einem Kind zu Hause und stellt die aktuelle Arbeit vor" [Eckhart 2011]. Der Schulleiter wird mit der Meinung zitiert, dass Kinder von anderen Kindern am besten lernen. Der einzelne Schüler partizipiert hier an einem kollektiven Zusammenhang, der ihm die jeweils notwendige Anleitung flexibler und authentischer bietet, als das im konventionellen Unterrichtsmodus möglich wäre. Durch eine solche Art der Einbindung und der engen Betreuung des Schülers ergibt sich freilich ein Druck neuer Art, wie er für die so genannten guten Schulen heute wohl typisch ist. Die Fremdbestimmung bleibt erhalten, aber die Möglichkeit, einer Lernanforderung auszuweichen, dürfte unter den neuen Umständen geringer sein als in der traditionellen Schule. Im Prinzip wird hier ein Arrangement perfektioniert, das Klaus Holzkamp als die schuldisziplinäre "Einkreisung" der Schüler bezeichnet hat, und das die "schülerzentrierte Operationalisierung des Prinzips direkter Planbarkeit schulischen Outputs" darstellt [1993, 442 f]. Es geht im Prinzip darum, durch neue, auch partizipative Formen die Effektivität des Unterrichts zu erhöhen.

Mit Blick auf eine kompetenzorientierte Erwachsenenbildung geht Peter Faulstich auf den Ansatz des partizipativen Lernens ein. Das Konzept zielt „auf ein Meister-Lehrlingsverhältnis, bei dem die Lehrenden ... eine Praxis entfalten, in welche die Lehrlinge schrittweise hineinwachsen ... In gewisser Weise greift dieses Modell Elemente der traditionellen Handwerksausbildung auf“ [2003, 235]. Auch Faulstich betont den Umstand, dass sich Anleitung nicht allein auf digitale Information stützen kann. Das "schweigende Wissen" der Meister sei eben "nicht vollständig in abstrakten Daten erfassbar"; die Kompetenz bleibe vielmehr personengebunden. Kennzeichnend seien hier die "Ganzheitlichkeit, Leibgebundenheit und Situativität", in der das Wissen repräsentiert ist; deshalb sei das entsprechende Wissen "nur in der Tätigkeit selbst" zu erwerben [2002 b, 42]. Joachim Ludwig spricht in diesem Sinn treffend von einer „Praxisgemeinschaft“ des Novizen mit dem Meister [2004 b, 121].

Kurt Müller geht von der Praxis der institutionell verfassten Erwachsenenbildung aus und stellt fest, dass deren didaktische Logik vom Lehr-Lernen geprägt ist [2004 a, 127 f]. Dementsprechend habe sich auch die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung in ihren didaktischen Fragestellungen auf das Lehr-Lernen konzentriert. Müller teilt Holzkamps Auffassung von der tendenziellen Ineffektivität des Lehr-Lernens [s. 2.6.2], da sich die Lernsubjekte mit ihren Lebensinteressen hier „nur partiell oder gar nicht wiederfinden“ [ebd. 128]. Deshalb versteht Müller das Lernverhältnis des Lehr-Lernens „in seiner Grundtendenz als restriktiv für das Lernen“ [ebd. 129]. Als Alternative zum Lehr-Lernen geht er dem Partizipativen Lernen nach, das sich von der didaktischen Logik des Lehr-Lernens absetzt. Müller fragt zum einen, ob und wie sich die Handlungslogik des Partizipativen Lernens in Institutionen implementieren lässt, die ansonsten der Lehr-Lern-Logik unterliegen; zum anderen geht es ihm um die Frage, welche Probleme dies für die Lernsubjekte aufwerfen kann.

Zunächst wendet sich Müller den Voraussetzungen eines Partizipativen Lernens zu: „Gelingt es ... auf der Ebene der Auswahl der Lerninhalte den Subjektstandpunkt zu realisieren, dann sind die Chancen für Lehrende und Lernende, gemeinsam ein partizipatives Lernverhältnis zu konstituieren, ungleich höher als ohne diese didaktische Vorentscheidung“ [ebd., 137]. Grundsätzlich ist die Lernformierung des Partizipativen Lernens davon gekennzeichnet, dass es der Meister ist, der arbeitet; „der Novize arbeitet mit, hat aber die Freiheit, stets aus dem Arbeitsverhältnis in ein Lernverhältnis überzuwechseln“ [ebd., 141]. Der Novize ist also der Verantwortung für das Gelingen der Arbeit enthoben. Als Risiken des Partizipativen Lernens erkennt Müller vor allem die Gefahr, dass unter der Hand ein Lehr-Lern-Verhältnis installiert wird. Riskant sei darüber hinaus auch die Situation, wenn die Diskrepanz von Novize und Meister dem Novizen als zu groß erscheint, denn dann erwachse daraus keine Begründung mehr für das Lernen, sondern Entmutigung oder Resignation.

Müller veranschaulicht sein Konzept an Hand seiner Praxis als Hochschullehrer im Fachbereich der Bildungswissenschaften. Hier bringen Studenten Fälle aus ihrer pädagogischen Praxis ein. In der Bearbeitung der Fälle realisiert Müller „kein Lehrverhältnis, sondern ein Arbeitsverhältnis“ [ebd., 137]. Er lehrt „also im Rahmen von Fallarbeit die Studenten nicht, wie sie forschen sollen, ich forsche selbst, d.h. ich bearbeite als Forscher die Fallgeschichte und lasse die Studierenden an meinen Erkenntnisbemühungen teilhaben“ [ebd., 138]. Dabei hat er ein eigenes Lerninteresse, denn es geht ihm darum, „die Tiefenstruktur der Fallgeschichte zu ergründen“ [ebd.]. Die Studenten können hier erleben, „was Bildungsarbeit mit Erwachsenen für mich selbst bedeutet, wie ich als erfahrener Fallberater arbeite, wie ich dieses Bildungskonzept inszeniere, und wie ich die anfallenden Schwierigkeiten einer Fallbearbeitung meistere“ [ebd., 139]. Als An-

leiter im Rahmen eines partizipativen Lernens stellt sich Müller hier zwar in den Mittelpunkt, aber er tut dies nicht, um etwa den Prozess auf sich zu zentrieren, sondern um sich und seine Arbeitsweise für die Lernenden transparent zu machen.

2.3.2.2 Positionen zur Lernförderung in den Werkstätten für Behinderte

Es gehört zum Auftrag der Werkstätten für Behinderte zu gewährleisten, dass der Lernende Gelegenheit hat, fachliche Orientierung zu gewinnen, indem er an kollegialen Arbeitszusammenhängen teilhat. Ausgehend vom Grundkonzept der Funktionalen Gesundheit spricht Daniel Oberholzer generell von "Partizipationen", in denen sich die "Aktivitäten" einer Person vollziehen [2009, 19 f]. Diese Aktivitäten finden unter anderem "zusammen mit anderen Menschen" statt [ebd., 19], wozu in der Behindertenhilfe die professionellen Helfer gehören. Der behinderte Mensch ist auf andere Menschen angewiesen, "die ihm die Welt nahe bringen und erfahrbar machen" [ebd., 46]. Sie sollen ihm "einen möglichen Umgang mit der Welt zeigen und Fertigkeiten beibringen"; sie sollen "ihm Möglichkeiten und Grenzen aufzeigen und ... als Personen für diese Möglichkeiten und Grenzen eintreten" [ebd., 46].

Lernen durch Teilhabe stellt eine Konkretisierung des allgemeinen Prinzips der Teilhabe von Behinderten dar. Die Teilhabe an den Fähigkeiten Anderer ist eine Form der sozialen Teilhabe, und zwar in Form und Inhalt. In der Werkstatt wird das Lernen durch einen Gruppenleiter unterstützt, der sich mit dem behinderten Menschen in einem ständigen Gesprächszusammenhang befindet. „Lernen vollzieht sich im kommunikativen Handeln“ [BAG 2002, 14]; Inhalt dieser Kommunikation ist regelmäßig der Transfer von fachlichem Know-how vom "Meister" zum "Novizen".

Das Lernen ist in die realen Arbeitsprozesse der Werkstatt eingelagert. Die Bundesarbeitsgemeinschaft der Werkstätten fordert deshalb, dass die individuelle Anleitung des behinderten Mitarbeiters „am Arbeitsplatz“ geschehen soll [BAG 2002, 18]. Dieses Gebot der Arbeitsplatznähe wird in der Praxis tendenziell im Sinn des partizipativen Lernens interpretiert. So schreibt Johannes Eckert in einem Erfahrungsbericht: „Die Gruppenleiter ... verstehen sich bei allen Arbeitsaufträgen im wahrsten Sinn des Wortes als ‚Mitarbeiter‘ in der Arbeitsgruppe; sie arbeiten bei allen Aufträgen mit und machen die gleichen Tätigkeiten wie die Beschäftigten der Gruppe. Sie gleichen aus, wenn die Anforderungen noch zu hoch sind und ermutigen zum Nachahmen. Durch das Mitarbeiten wird im Sinne der ‚Meisterlichen Erziehung‘ durch Vormachen und Vorleben das Arbeiten im neuen Arbeitsumfeld leichter erlebt“ [2005].

Der Bezug des Lernens zu Arbeitssituationen bedeutet, dass der Lerngegenstand konkret gesehen wird, das heißt in der Einheit und der Mannigfaltigkeit seiner Inhalte und Ebenen. Im Unterschied zum Lehr-Lernen auf der Grundlage von starren Curricula ermöglicht es das partizipative Lernen, flexibel auf die verschiedenen Aspekte einzugehen, zu denen Lernbedürfnisse bei den Mitarbeitern bestehen. In ihren Leitlinien zur beruflichen Bildung sieht die BAG der Werkstätten das „Verbinden von Kopf- und Handarbeit“ vor [BAG 2002, 14]. Wenn sich ein Mitarbeiter im Sinn des Bewegungslernens [s.o.] mit einer manuellen Aufgabe ühend befasst, dann kann er sich bei anderer Gelegenheit mit derselben Sache auch rein fachkundlich beschäftigen, etwa indem er die entsprechende Arbeitsanweisung studiert. Auch eher persönlichkeitsrelevante Lernmöglichkeiten können aus Arbeitssituationen gewonnen werden; das gilt zum Beispiel für Lerninhalte, die in den Bereich der sozialen Fähigkeiten fallen, etwa für die Kommunikationsfähigkeit oder die Kritikfähigkeit.

Zur Kultur des partizipativen Lernens gehört das Bewusstsein von den Risiken dieser Lernart sowie der angemessene Umgang mit diesen Risiken. Dazu fordert die BAG der Werkstätten in ihren Leitlinien zur beruflichen Bildung: „Da Beschäftigte ... in vielen Bereichen auf die Fachkräfte angewiesen sind, kann ein Machtgefälle entstehen, das durch regelmäßige Reflexion ... aufgearbeitet werden muss“ [BAG 2002, 19]. Die Reflexion der Förderpraxis kann sich demnach nicht auf sachliche Aspekte beschränken, sondern muss die Beziehungsebene von Anleiter und Lernendem einschließen.

In ihren Kundenforderungen verlangt die Arbeitsagentur, dass die Bildung unter anderem "in Form fachpraktischer Unterweisung" stattfinden soll [ebd., 5.1]. Das kann im Einklang mit dem Prinzip stehen, die notwendige Anleitung dadurch zu gewährleisten, dass eine Person im realen Arbeitszusammenhang an

den Fähigkeiten Anderer teilhat, wie das etwa beim Verhältnis des Auszubildenden zum Meister der Fall ist, wo der Lernende schrittweise in eine konkrete Praxis hineinwächst. Es bleibt jedoch offen, ob es dieses partizipative Lernen ist, das man fordert, oder ob hier an eine Verschulung des Berufsbildungsbereichs gedacht ist, und ob die "Unterweisung" in Form des Unterrichts geschehen soll.

Wenn auch das Partizipative Lernen in der Praxis der Werkstätten verankert ist, und wenn dieser Lernmodus auch von den Rechtsgrundlagen begünstigt wird, so ist doch festzustellen, dass man sich auf politischer und verbandlicher Ebene der Bedeutung nicht bewusst ist, die dem partizipativen Lernen für die Lernkultur der Werkstätten zukommt. Ein Beispiel dafür ist der Umgang mit dem so genannten Berufsbildungsbereich der Werkstätten, der die ersten beiden Jahre der Mitarbeit in einer Werkstatt betrifft.

Der Übergang des behinderten Mitarbeiters vom Berufsbildungsbereich in den anschließenden Arbeitsbereich der Werkstatt steht im Focus der Kostendämpfungspolitik. Dieser Übergang beinhaltet vor allem den Wechsel von der Arbeitsagentur als Leistungsträger zum überörtlichen Träger der Sozialhilfe; er gestaltet sich in der Praxis bruchlos, wird jedoch von den Protagonisten der Kostendämpfung als Schnittstelle von Qualifizierungsphase und Verwertungsphase der Arbeitskraft interpretiert. Hier glaubt man den richtigen Ansatzpunkt für Eingliederungsmaßnahmen identifiziert zu haben; sie sollen zu Einsparungen führen, indem sie den Zufluss zum Arbeitsbereich der Werkstätten verringern. Man geht von der Vorstellung aus, dass viele Werkstattmitarbeiter die Möglichkeit hätten im regulären Milieu zu arbeiten, wenn sie besser ausgebildet wären, und wenn der Berufsbildungsbereich nicht regelhaft in den Arbeitsbereich der Werkstatt münden würde. Demnach gelte es den „Automatismus“ zu durchbrechen, der zwischen Berufsbildungsbereich und Arbeitsbereich bestehe. Mit ihrem Arbeitsbereich sei die Werkstatt eine „Sackgasse“ [FZ 2009]; dementsprechend ist die zentrale Losung dieser Politik die „Werkstattvermeidung“ [Ernst 2008]. Wenn dieser Ansatzpunkt in den nächsten Jahren ohne den erhofften Erfolg bleibt, dann ist nicht auszuschließen, dass die Politik versuchen wird, den Berufsbildungsbereich aus dem integrierten Angebot der Werkstätten herauszubrechen, um ihn unter Kontrolle zu bringen. Obwohl es sich um keine standardisierbare Leistung handelt, müsste man wohl damit rechnen, dass der Berufsbildungsbereich dann offen ausgeschrieben wird, wie das bereits bei der „Diagnose der Arbeitsmarktfähigkeit“ oder der „Unterstützten Beschäftigung“ der Fall war. Jedenfalls wurde die Hemmschwelle deutlich gesenkt, die Eingriffen in die Systemstruktur bislang entgegenstand. So formulieren Nadja Althaus und Cordula Barth im Auftrag des hessischen Landeswohlfahrtsverbands, die Erneuerung der Behindertenhilfe könne "maßgeblich durch das Aufbrechen institutioneller Kontinuität erreicht werden"; es sei "erforderlich Automatismen oder Anreize zu implementieren, die die Reproduktion vorhandener institutioneller Strukturen ... weniger attraktiv werden lässt" [2011, 174].

Mit ihrer Focussierung auf die vermeintliche Schnittstelle von Berufsbildungsbereich und Arbeitsbereich wirkt sich die Kostendämpfungspolitik störend auf eine berufliche Bildung aus, die den konzeptionellen Grundlagen der Werkstattarbeit entsprechen will. Dabei wird das Festhalten an der offiziellen Politik dadurch ermöglicht, dass auch in manchen Fachkreisen die Vorstellung geteilt wird, weniger Werkstatt könnte nicht nur billiger, sondern auch besser sein. So ist der „Bundesverband Evangelische Behindertenhilfe“ der Auffassung, dass die „organisatorische, personelle und räumliche Abgrenzung des ... Berufsbildungsbereichs vom Arbeitsbereich einer WfbM ... die Möglichkeit“ eröffne, „die Vermittlung auf den allgemeinen Arbeitsmarkt personenorientierter zu steuern. Zudem sollte der Berufsbildungsbereich so gestaltet werden, dass er stärker den Charakter einer Ausbildung aufweist und auch in seiner Dauer den Ausbildungen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt angeglichen wird“. Der Berufsbildungsbereich sei „unter Berücksichtigung der Anforderungen des regulären Arbeitsmarkts zu gestalten“; zu empfehlen sei „die Anlehnung der Inhalte an Rahmenbildungspläne und Fachausbildungen“ [BEB 2008]. Im Prinzip wird hier einer Verschulung des Berufsbildungsbereichs das Wort geredet. Bettina Lindmeier geht so weit zu empfehlen, dass Werkstätten ihre Berufsbildungsbereiche als eigenständige Bildungsträger positionieren sollten [2010, 37 f]; die berufliche Bildung in den Werkstätten erfahre bislang "nicht die notwendige Aufmerksamkeit und Eigenständigkeit", weil sie vor allem als Qualifizierung für den Arbeitsbereich angelegt sei, statt auf die Eingliederung am allgemeinen Arbeitsmarkt zu zielen - eine Kritik, in der die Wirklichkeit auf den Kopf gestellt wird, denn gerade die Möglichkeit zu einer organischen Verbindung von Arbeit und Lernen ist das Alleinstellungsmerkmal der Werkstätten, und die Eingliederung am allgemeinen Arbeitsmarkt betrifft nur eine geringe Zahl von Grenzfällen.

Durch das Recht ist eine konventionelle Verschulung des Berufsbildungsbereichs keineswegs vorgeschrieben. Die Werkstättenverordnung spricht zwar im Zusammenhang mit dem Berufsbildungsbereich von „Lehrgängen“, „Grundkursen“ und „Aufbaukursen“ [WVO, 4.3], diese Vorgabe hat aber keinen konzeptionellen Charakter, sondern sie normiert im Wesentlichen den Anspruch des behinderten Mitarbeiters auf Leistungen der beruflichen Bildung, deren Ressourcenbindung über das Maß dessen hinausgeht, was für den Arbeitsbereich der Werkstatt als angemessen gelten kann. Einen „Bereich“ stellt der Berufsbildungsbereich dabei ohnehin nur unter dem Aspekt der Finanzierung dar, da seine Kosten nicht vom überörtlichen Sozialhilfeträger, sondern von der Arbeitsagentur getragen werden. Die konzeptionelle Gestaltung des Berufsbildungsbereichs bleibt indes Sache der jeweiligen Werkstatt. Insbesondere gilt auch hier das Gebot der Individualität. Cramer geht davon aus, dass die berufsfördernden Maßnahmen im Berufsbildungsbereich nicht nur „in Gruppen“ durchgeführt werden können, sondern auch „als Einzelmaßnahmen“ [1997, 140]. Das partizipative Lernen in der Werkstatt überwindet diese Polarität, indem es berufsbildnerische Einzelmaßnahmen im förderlichen Rahmen einer Gruppe organisiert und dabei von den realen Anforderungen der Arbeit ausgeht.

Die offene Präferenz für einen separaten Berufsbildungsbereich setzt eine Linie fort, die im Jahr 1974 begründet wurde, als der Berufsbildungsbereich noch als „Arbeitstrainingsbereich“ bezeichnet wurde, und als sich die maßgeblichen Stellen darauf verständigt haben, „dass die Arbeitstrainingsplätze und die Arbeitsplätze in getrennten Bereichen zur Verfügung gestellt werden sollen“ [Cramer 1997, 51]. Auch im früheren Rahmenprogramm der Bundesanstalt für Arbeit war vorgesehen, dass der Berufsbildungsbereich „ein organisatorisch eigenständiger Bereich der Werkstatt“ ist, „der in der Regel als selbstständige Abteilung geführt wird“ [BA 2002, 4.5.2]; das aktuelle „Fachkonzept“ der Arbeitsagentur hält an dieser überkommenen Position fest, wonach der Berufsbildungsbereich „eine eigenständige und selbstständig geführte Organisationseinheit“ der Werkstatt sein soll [BA 2010, 5.]. Diese Forderung fällt hinter den Entwicklungsstand der Werkstätten zurück, die mittlerweile überwiegend ein Qualitätsmanagement unterhalten, das an den Prozessen orientiert ist; dementsprechend ist es angemessen, die Berufsbildung nicht als separate Betriebseinheit, sondern als einen besonderen Prozess zu konzipieren.

Der Treiber für die Desintegration von Arbeit und Lernen sind die Kundenforderungen der Arbeitsagentur, die in den Werkstätten keine ganzheitlichen Lebensräume für behinderte Personen sehen will, sondern austauschbare Anbieter von „Bildungsmaßnahmen“ [BA 2010]. Nicht wenige Werkstätten sind allerdings bereit, sich in diese Richtung treiben zu lassen. So schreibt die Bereichsleiterin eines Werkstatt-Trägers: „Durch die Zentralisierung wurde es möglich, den neuen Anforderungen der Bundesagentur für Arbeit ... in allen Punkten Rechnung zu tragen und sich zukunftsichernd den neuen Herausforderungen zu stellen“ [Hille 2011]. Ein anderer Werkstatt-Träger erweckt in seiner Hauszeitschrift den Eindruck, dass er sich auf der Höhe der Zeit befindet, wenn er melden kann: „Das Fachkonzept der Bundesagentur für Arbeit wird umgesetzt“ [Brechel 2011 b]. Und wie selbstverständlich wird festgestellt: Für geistig behinderte Personen „ist der Berufsbildungsbereich ... zentral angelegt. Wie auch auf dem allgemeinen Ausbildungsmarkt üblich, finden schulische und betriebliche Ausbildung räumlich getrennt voneinander statt“ [ebd.]. Steuert man hier nicht gegen, dann wird die Entwicklung zunächst dazu führen, dass der Berufsbildungsbereich offen ausgeschrieben und von den Werkstätten getrennt wird; sie wird damit enden, dass sich die Arbeitsagentur aus der Finanzierung der Werkstätten zurückzieht. - was für die behinderten Werkstattmitarbeiter vielleicht das Beste wäre.

Wenn sich die aktuelle Tendenz fortsetzt, dann würde das bedeuten, dass Prinzipien der Werkstatt-Bildung einer Politik geopfert würden, die offenkundig finanziell motiviert ist. Vor allem geht es dabei um die Selektion jener behinderten Personen, die sich für eine Eingliederung am allgemeinen Arbeitsmarkt eignen würden. Dieser Focus verfehlt die Interessen insbesondere der „schwächeren“ Werkstattmitarbeiter; in einer verbandsübergreifenden Stellungnahme vom November 2010 wurde deshalb gefordert, dass die Arbeitsagentur ihre Kundenforderungen revidiert [AWO 2010]; der Stellungnahme haben sich namhafte Wissenschaftler angeschlossen. Sie wurde im Herbst 2011 mit Bezug auf die Eingliederungshilfe erneuert, und zwar mit der Forderung, dass der „Rechtsanspruch auf berufliche Bildung und Teilhabe am Arbeitsleben für Menschen mit schwerer geistiger oder mehrfacher Behinderung“ sichergestellt werde [AWO 2011].

Gegen einen separaten Bereich und damit für eine integrierte Berufsbildung spricht vor allem die Lernformierung des partizipativen Lernens, die in der arbeitsbezogenen Bildung von herausgehobener Bedeutung ist. In situativer Hinsicht stellt die Werkstatt für Behinderte ein klassisches Setting für das partizipative Lernen dar. Insofern ist es wichtig, dass die Werkstätten in ihrer Bildungsarbeit die spezifischen Möglichkeiten dieser Lernformierung zur Geltung bringen und ihre Kultur eines partizipativen Lernens weiter entwickeln. Trennt man aber den Berufsbildungsbereich vom Arbeitsbereich, dann ist es nicht mehr möglich, dass die fortgeschrittenen Mitarbeiter einer Werkstatt gegenüber den neuen Mitarbeitern als Meister fungieren; umgekehrt finden die neuen Mitarbeiter keine Gelegenheit mehr, durch Teilhabe am Zusammenhang der Gruppe schrittweise in die reale Praxis der Werkstatt hineinzuwachsen. Es kann deshalb nur davon abgeraten werden, dass man den Berufsbildungsbereich der Werkstatt konzeptionell und organisatorisch als separate Betriebseinheit führt; in der Praxis einer tätigkeitsbezogenen Lernförderung stellen die beiden Bereiche eine Einheit dar.

Im Unterschied zu der sozialpolitisch motivierten Tendenz einer Desintegration weisen die Empfehlungen des Qualitätsmanagements eher in die Richtung einer engen Verbindung von Arbeit und Lernen; dabei wird die Möglichkeit eines Partizipativen Lernens in gewisser Hinsicht betont. Zunächst empfiehlt das EFQM-Modell, dass sich „Mitarbeiter über Arbeitserfahrung weiterentwickeln“ [EFQM 1999, 3 b]; unter „Erfahrung“ wird ein Wissen verstanden, „das durch Erleben in der Praxis entsteht“ [Leonhard 2006]. Auch von der ISO-Familie wird die Aneignung von Lerngegenständen unter den Echt-Bedingungen der Berufstätigkeit als Lernmöglichkeit anerkannt; dazu wird ausdrücklich festgestellt, dass die Schulungsmethoden die Begleitung in der Berufsausübung einschließen können („Training methods might include ... on-the-job coaching“) [10015, 4.3.3].

Ein Entwurf zur aktuellen ISO 9004 geht über das praxisbezogene und begleitete Lernen hinaus und thematisiert den Kern des partizipativen Lernens, die Teilhabe an den Fähigkeiten Anderer. Der Organisation wird die „Entwicklung eines Mechanismus“ empfohlen, „um die Kompetenzen ihrer Mitarbeiter zu teilen“ [9004:2007, 7.3.4]. Man soll „die Kultur einer lernenden Organisation“ begründen, indem man „die Bereitschaft, das erlernte Wissen zu teilen, fördert“ [ebd., 10.4]. Dazu sollen die Mitarbeiter ermächtigt werden, „ungehindert Informationen, Fähigkeit und Erfahrung innerhalb der Organisation zu teilen“ [ebd., 7.3.1]. Ein weiterer Entwurf aus dem Jahr 2008 spricht die Lernfreundlichkeit der Unternehmenskultur an; er empfiehlt sicherzustellen, dass die „Arbeitsumgebung ... zur Weitergabe von Wissen ermutigt“ [9004:2008, 6.3.1]. Diese Empfehlung ist auch in der Endfassung der Norm enthalten [9004:2009, 6.3.1]. Darüber hinaus wird hier empfohlen, dass man einen Prozess entwickelt, „um das Wissen der Mitarbeiter zu teilen und deren Kompetenz zu nutzen“ [ebd., 6.3.3]. Die explizite Berücksichtigung der Mitarbeiterkompetenz als einer Form von Fähigkeit, die eindeutig personal gebunden ist, weist darauf hin, dass die Teilung des Wissens häufig nur in der Interaktion möglich ist; das partizipative Lernen ist ein Typ dieses Verhältnisses.

Hinsichtlich des partizipativen Lernens sollte die Werkstatt im Rahmen ihrer Selbstbewertung regelmäßig einschätzen, inwieweit ihre Praxis den einschlägigen Vorgaben und Empfehlungen entspricht. Leitfragen für eine Reflexion der andragogischen Tätigkeit in der Werkstatt können hier sein:

- Ist für die Anleitung der Personen zentral die Möglichkeit eines partizipativen Lernens vorgesehen, wie sie durch Gruppenleitung und Gruppe gegeben ist, oder werden die Situationen der realen Arbeitspraxis nur sporadisch für den interpersonalen Transfer von Wissen und Fähigkeiten genutzt?
- Lässt der Anleiter im Rahmen eines partizipativen Lernens zu, dass die Lernenden Wege gehen, die von den üblichen Praktiken oder den Empfehlungen des Anleiters abweichen, oder beansprucht der Anleiter, dass allein seine Art der Annäherung an den Lerngegenstand die gültige ist?

Die Einsicht in die Bedeutung des partizipativen Lernens für eine organisierte Lernunterstützung beginnt damit, dass die neuen Fachkräfte in der Werkstatt ein Verständnis für die partizipativen Modi ihres eigenen Lernens entwickeln. In der Einarbeitung neuer Gruppenleiter besteht ein wirksames Mittel zur Ausbildung von Führungsfähigkeiten darin, dass der Gruppenleiter andere, kompetente Gruppenleiter in ihrem Handeln erlebt. Als Lernhandlung wird deshalb empfohlen, dass die Person solche Gruppenleiter bei der Ausübung ihrer Tätigkeit bewusst wahrnimmt, um ihre Erfahrungen anschließend mit ihrem Praxisberater zu reflektieren. In der Regel thematisieren die neuen Gruppenleiter solche Erfahrungen spontan. Besonders förderlich ist es, wenn sich eine Konstellation herstellen lässt, in der die Person gemeinsam mit einem an-

deren, erfahrenen Gruppenleiter praktisch handelt, um dann Schritt für Schritt dessen Funktionen zu übernehmen. Insofern könnte es empfehlenswert sein, dass ein künftiger Gruppenleiter zunächst als Gruppenhelfer tätig ist. Als FAB-Prüfungsteilnehmer sollte sich der Gruppenleiter für die eigene Person um eine partizipative Anleitung bemühen, die es ihm ermöglicht, die Entwicklung und Anwendung jener Fähigkeiten kennen zu lernen, die erforderlich sind, um die FAB-Prüfungsleistungen erbringen zu können.

Mit Blick auf die Förderung der behinderten Mitarbeiter geht die FAB-Prüfungsverordnung davon aus, dass in der Werkstatt das Lernen überwiegend im Rahmen einer Gruppe stattfindet. Die Gruppe ist ein Bestimmungsmoment der Situation, in der sich das Arbeitshandeln und das Lernhandeln vollzieht. Zu fragen ist hier, inwiefern eine behinderte Person Gelegenheit hat, an den Fähigkeiten anderer Personen teilzuhaben, um ihre eigenen Fähigkeiten zu erweitern. Dementsprechend fordert die Prüfungsverordnung, dass der Gruppenleiter in der Lage ist, der besonderen Funktion gerecht zu werden, die er in der Gruppe ausübt.

- Die Teilhabe an den Fähigkeiten Anderer stellt eine authentische und konkrete Form der Anleitung dar; die behinderten Mitarbeiter sollen auf diese Weise „gemäß dem Auftrag der Werkstatt zur Weiterentwicklung der Persönlichkeit“ angeleitet werden [FAB, 7];
- der Einbezug in die Kollektivität der Arbeit ermöglicht dem Einzelnen eine organische Entwicklung seiner Fähigkeiten durch Teilhabe an den Fähigkeiten Anderer; Prüfungsgegenstand kann das „Anleiten von ... einzelnen Beschäftigten bei der Arbeit“ sein [FAB, 6.1];
- durch die gegenseitige Unterstützung der Lernenden im Rahmen einer Gruppe werden Lernprozesse beschleunigt und Fähigkeiten verallgemeinert; Prüfungsgegenstand kann deshalb das „Anleiten von Gruppen ... bei der Arbeit“ sein [ebd.].

Leitfragen zur fallbezogenen Reflexion für die schriftliche Hausarbeit im Rahmen der FAB-Prüfung können sein:

- Inwieweit genügt es als Anleitung, dass die behinderte Person Gelegenheit hat, die Handlungsweisen Anderer in der Praxis wahrzunehmen?
- Inwieweit ist es zur Anleitung der Person erforderlich, dass die Gruppenleitung oder eine andere kompetente Person eine Handlungsweise nicht nur praktisch ausübt, sondern auch demonstriert und erläutert?
- In welchen Fällen zeigt die Person eine Bereitschaft, sich Anleitung von anderen Gruppenmitgliedern zu verschaffen, die mit Blick auf die jeweilige Aufgabe bereits kompetent sind?
- In welchen Fällen neigt die Person dazu, sich Anleitung durch die Leitungsperson zu verschaffen, die für die jeweilige Aufgabe verantwortlich ist?
- Wie steht die Person zu der Anforderung, ihre Anleitung aus einer gemeinsamen Praxis zu gewinnen?
- Welche Varianten oder Organisationsformen der partizipativen Anleitung werden bevorzugt?

Prüfungsaufgaben für die schriftliche Aufsichtsarbeit können sein:

- Erläutern Sie am Beispiel, inwiefern die Teilhabe an den Fähigkeiten Anderer ein effektives Mittel der Anleitung ist.
- Stellen Sie am Beispiel dar, wie der Gruppenleiter darauf hinwirken kann, dass die behinderten Mitarbeiter an den Fähigkeiten kompetenter Personen partizipieren, um ihre eigenen Fähigkeiten zu entwickeln.

2.3.2.3 Zusammenfassung

Beim partizipativen Lernen entfaltet der Lehrende eine Praxis, an welcher der Lernende teilhat, und in die er schrittweise hineinwächst. Der Lernende hat hier Gelegenheit, sich beim Lehrenden die nötige Anleitung zu verschaffen. Die Beziehung gleicht dem Verhältnis des Auszubildenden zum Meister; dabei kann das partizipative Lernverhältnis auch zwischen solchen Personen realisiert werden, die formell auf der gleichen Stufe stehen

Es zählt zu den günstigen Lernverhältnissen, wenn Personen die Gelegenheit zu einem partizipativen Lernen haben. Im Unterschied zu einem Lernen, bei dem der Lernende auf sich gestellt ist, können partizipative Lernphasen die Aneignung erleichtern, den Lernprozess beschleunigen und die Lernmotivation stützen. Organisationen sollten ihre spezifischen Möglichkeiten nutzen, um das partizipative Lernen zu begünsti-

gen. Zur Qualitätsentwicklung trägt vor allem bei, dass man sich ein Bewusstsein davon verschafft, inwieweit man die Möglichkeiten eines partizipativen Lernens bei der Lernunterstützung berücksichtigt.

Der Begriff des Partizipativen Lernens steht für die sach-inhaltliche Anleitung bei der Unterstützung der Lerntätigkeit. Von besonderer Bedeutung für eine subjektorientierte Lernförderung ist hier die angemessene Gestaltung des persönlichen Verhältnisses von "Meister" und "Novize" im Rahmen der Gruppe.

2.3.2.4 Fazit

In der Werkstatt soll der personal vermittelte Transfer von Kenntnissen und Fähigkeiten im Rahmen einer Meister-Novizen-Beziehung der Hauptmodus der Anleitung sein. Unter dem Aspekt des "Partizipativen Lernens" ergibt sich folgender Befund:

- Konkordant mit der subjektorientierten Position ist das Prinzip, den gesamten Prozess der Behindertenhilfe auf Partizipation hin anzulegen;
- konkordant ist ebenso das Prinzip, die Anleitung der behinderten Werkstattmitarbeiter durch kundige Personen zu gewährleisten, die sich am realen Arbeitsprozess einer Arbeitsgruppe beteiligen;
- als kompatibel ist die Orientierung des Qualitätsmanagements zu bewerten, nach der das errungene Wissen innerbetrieblich geteilt werden soll;
- Ambivalenzen zeigen sich etwa in den Kundenforderungen der Arbeitsagentur, die zwar eine fachpraktische Unterweisung verlangen, dabei aber die Gruppe als Rahmen ebenso vernachlässigen wie den realen Charakter der Arbeitstätigkeit als Grundlage;
- Divergenzen liegen vor, wenn etwa der Berufsbildungsbereich der Werkstatt nicht als integrierter und besonderer Prozess, sondern als separate Einheit betrieben wird und von der realen Arbeit getrennt wird.

Die ermittelten Konkordanzen und Kompatibilitäten sind von wesentlicher Bedeutung; die ermittelten Ambivalenzen und Divergenzen ergeben sich auf Grund von Abweichungen in der Praxis. Angesichts dessen kann festgestellt werden, dass die subjekttheoretische Kategorie des Partizipativen Lernens für die Konzeption von Lerndienstleistungen in der Werkstatt für Behinderte geeignet ist. Zu den einschlägigen Forderungen und Empfehlungen für die Werkstätten steht der subjektorientierte Ansatz hier im Verhältnis einer weitgehenden Übereinstimmung; sie lässt sich als wesentliches prozessbezogenes Qualitätsmerkmal ausdrücken: Die Werkstatt wirkt darauf hin, dass die Mitarbeiter an den Fähigkeiten anderer Personen teilhaben, um ihre eigenen Fähigkeiten zu erweitern.

2.3.3 Horizonterweiterung der Lernaktivität durch Kooperation

Allgemein wird als „kooperativ“ ein Tätigkeitsmodus verstanden, bei dem mehrere Beteiligte zusammenwirken oder zusammenarbeiten [Wahrig 1999]. Die subjektorientierte Lerntheorie geht davon aus, dass der Austausch unter Lernenden dazu beitragen kann, Lernschwierigkeiten des Einzelnen zu überwinden und seine Aneignungsaktivität angemessen auszurichten; in diesem Sinn wird vom "kooperativen Lernen" gesprochen. Es ist zu fragen, ob der Begriff des kooperativen Lernens als konzeptionelle Kategorie für die andragogische Tätigkeit in der Werkstatt für Behinderte relevant ist.

2.3.3.1 Grundpositionen subjektorientierter Lernunterstützung

Was die "Gruppe" betrifft, so ist sie heute als Arbeitsform zur Selbstverständlichkeit geworden. In der Berufspraxis erfreut sich die Arbeit in Projektgruppen großer Beliebtheit, und wo immer eine geistige Herausforderung zu bewältigen ist, wird nach der Gruppe gerufen. Weithin gilt es als richtig, dass man auch das arbeitsbezogene Lernen am besten in Gruppen organisiert, und zwar nicht nur wegen der Kosten, die geringer ausfallen als beim Einzelunterricht, sondern auch wegen der gegenseitigen Lernförderung, die im Rahmen einer Lerngruppe zu erwarten sei. Dagegen weist Klaus Holzkamp darauf hin, dass man mit Lerngruppen keineswegs nur gute Erfahrungen macht; vielmehr werde „in unübersehbarem Ausmaß auch von Schwierigkeiten, Konflikten, Stagnation bis zum Scheitern durch Auseinanderfallen der Gruppe berichtet“ [1993, 520]. Diese Erscheinungen sind nicht nur aus Lerngruppen bekannt. Gruppen im Allgemeinen leiden häufig an destruktiven Mustern; sie erwachsen vor allem aus der Konkurrenz unterschiedlicher Interessen und Sichtweisen, aber auch aus Kompetenzmängeln bei der Steuerung des Gruppengeschehens; daneben spielen natürlich auch persönliche Antipathien und Ressentiments eine Rolle.

Allgemein ist zu fragen, welchen Stellenwert Kooperationsbeziehungen haben können. Wenn es um ein praktisches Interesse geht, das auf ein gemeinsames äußeres Ziel gerichtet ist, dann sind Übereinstimmungen von Interessen problemlos benennbar. So haben die Mitarbeiter eines wirtschaftlich gefährdeten Unternehmens objektiv ein gemeinsames Interesse an der Erhaltung ihrer Arbeitsplätze, und dieses Interesse dient als Basis ihrer gemeinsamen Aktivität zur Arbeitsplatzsicherung; dabei bleiben immer auch graduelle Unterschiede in der Interessenlage der Beteiligten bestehen, und es werden auch Unterschiede im Umgang mit den eigenen Interessen deutlich. Geht es in einer Gruppe nicht um ein praktisches Handeln, sondern um eine gemeinsame Lernfähigkeit, so könnte man meinen, dass die Gruppe ihre Basis in einer gemeinsamen Lernproblematik finden muss, die eine gemeinsame Lernplanung ermöglichen könnte [s. 2.2.5.1]. Leider handelt es sich bei dieser Annahme um eine ungültige Übertragung von Gegebenheiten der praktischen Tätigkeit auf Gegebenheiten des Lernens.

Holzkamp stellt grundsätzlich fest, dass es „eine für mehrere Personen gemeinsame Lernproblematik genau genommen nicht geben kann“ [ebd., 510]. Lernproblematiken haben einen individuellen Charakter, weil sie den aktuellen Stand der Beziehung widerspiegeln, die der einzelne Mensch zu einem Lerngegenstand eingegangen ist. Zwar kann sich das Lernen einer Person auf denselben Gegenstand richten, auf den sich auch andere Personen mit ihrer Lernfähigkeit beziehen, aber die Schwierigkeiten, die sie mit diesem Gegenstand hat, können sich sehr von den Schwierigkeiten unterscheiden, die andere Personen mit demselben Gegenstand haben. Dies wird zum Beispiel deutlich, wenn man Instrumentalunterricht als Gruppenunterricht durchführt. Hier spielen alle Teilnehmer das gleiche Instrument und alle versuchen sich am selben Musikstück, aber die Schwierigkeiten, die jeder damit hat, sind häufig sehr verschieden, und sie werden gerade im Kontrast des einen Instrumentalisten mit dem anderen deutlich.

Im Unterschied zu den praktischen Handlungen der Arbeit sind Lernhandlungen nicht auf ein äußeres Ziel gerichtet, das für verschiedene Personen gleich sein kann, sondern sie richten sich umgekehrt auf die Fähigkeiten jedes Einzelnen und damit gewissermaßen auf die Verschiedenheiten im Inneren der Personen. Schon deshalb ist Lernen immer ein individuelles Geschehen. Gleichwohl kann es Ähnlichkeiten und Berührungspunkte zwischen den Lernproblematiken verschiedener Personen geben, die teilweise eine gemeinsame Lernfähigkeit erlauben: „Individuen müssen, sofern sie lernend kooperieren, ihre jeweiligen ... Lernproblematiken ... als so ähnlich ... definiert haben, dass ihre Kooperation beim Versuch einer Überwindung der je eigenen Lernproblematik ... als ... sinnvoll erscheint“ [ebd.]. Holzkamp unterstreicht, dass

die Lernproblematiken der beteiligten Personen nicht identisch sind, sondern dass sie nur als „ähnlich definiert“ sind. Demnach kann sich das kooperative Lernen nicht auf eine Lernproblematik gründen, die für alle identisch ist. Die Lernproblematiken der Beteiligten sind einander nur ähnlich, und diese Ähnlichkeit muss von den Beteiligten gesehen und als solche akzeptiert werden. Kooperatives Lernen beruht deshalb auf einer „Vereinbarung darüber, was ... jeweils als unsere gemeinsame Lernproblematik gelten soll“ [ebd.].

Den Vereinbarungs-Charakter des kooperativen Lernens hält Holzkamp für entscheidend, und zwar nicht nur auf der Beziehungsebene, das heißt als Entscheidung, ein Stück des Weges gemeinsam zu gehen, sondern auch mit Blick auf den sachlichen Inhalt einer Vereinbarung und ihren Zweck. Demnach würde eine Lern-Vereinbarung im Sinn des kooperativen Lernens keineswegs bedeuten, dass man sich vorab auf ein Lernziel und einen Lernweg einigt, um das Ziel dann kollektiv und etappenweise zu verfolgen, wie das beim praktischen Handeln angemessen wäre. Die Denkvoraussetzung einer Lern-Vereinbarung besteht vielmehr in der Einsicht, dass der Lerngegenstand letztlich gleich sein mag, dass aber die Interessen und die biografischen Standorte der Lernenden ebenso verschieden sein können wie die Richtung ihrer Annäherung und der Stand ihres aktuellen Eindringens in den Gegenstand. Als logische Folge ergeben sich daraus Unterschiede in den Sichtweisen, sodass „kooperatives Lernen Perspektivendivergenzen der Beteiligten zwingend einschließt“ [ebd., 520]. Dass an derlei Divergenzen kein Mangel besteht, dass wird offensichtlich, sobald man der andragogischen Arbeit die allgemeine Decke des curricularen Lehr-Lernens entzieht, mit der die realen Beziehungen der Beteiligten häufig verhüllt werden.

Der eigentliche Sinn des kooperativen Lernens, seine „spezifische Produktivität“ [ebd., 512], besteht nun darin, dass man versucht, gerade die Unterschiede der Beteiligten für das Lernen des Einzelnen fruchtbar zu machen. Anders gesagt: Man setzt sich zusammen, um sich auseinanderzusetzen. Dabei „kann mir ... deutlich werden, dass Du schon weiter in die Tiefenstruktur des Lerngegenstands eingedrungen bist ..., dass Du hier bereits einen qualitativen Lernsprung vollzogen hast, den ich mit Deiner Hilfe erst noch nachzuholen habe“ [ebd.]. Ein Lernender kann dadurch wichtige Hinweise und Anregungen von einem Anderen erhalten, der sich in einem ähnlichen Lernprozess befindet. Es könnte sich aber auch ergeben, dass beide „den Lerngegenstand bisher... ‚einseitig‘ betrachtet haben“ [ebd.], und dass beiden Personen in der Auseinandersetzung die jeweilige Begrenztheit ihrer bisherigen Lernbemühungen deutlich wird. Mit der Verständigung über die gemeinsame Lernproblematik müsste deshalb auch vereinbart werden, dass man grundsätzlich bereit wäre, die bisherige Definition einer Lernproblematik zugunsten einer anderen oder höheren in Frage zu stellen.

Nach Holzkamp ist das „kooperative Lernen“ [ebd., 501 f] jedenfalls keine Universalform des Lernens. Man soll es vielmehr nutzen, um bestimmte Lernzwecke zu verfolgen, nämlich im Wesentlichen die Richtungskorrektur des eigenen Lernens und die Befruchtung des Lernprozesses als solchem. In der Lernkooperation wird mein bisheriger Lernweg auf den Prüfstand gestellt. Wie bei jeder anderen Art des Lernens, so ist auch hier ein bewusster und verantwortungsvoller Einsatz gefragt. Das gilt auch für die Form der Kooperation. Die möglichen Effekte eines gegenseitigen Austauschs beim Lernen erfordern nicht unbedingt die traditionelle Form der Veranstaltung, bei der eine bestimmte Menge von Personen zu einer vereinbarten Zeit am gleichen Ort zusammentrifft. „Dialogbeziehungen auf verschiedenen Ebenen und mit unterschiedlicher Verbindlichkeit“ lassen sich auch als „ein Netz von wechselseitigen Ansprechpartnern“ gewinnbringend organisieren [ebd., 516]. Zwar kann das kooperative Lernen im Rahmen von Gruppen stattfinden, es ist aber auf diese Form nicht angewiesen. Für bilaterale Formen spricht nicht nur, dass man sich gezielt an jenen Kooperationspartner wenden kann, der fachlich zu einem gegebenen Zeitpunkt der Richtige wäre, sondern auch, dass sie von den Risiken der Gruppendynamik frei sind, also keine spezielle Kompetenz zur Steuerung von Interaktion und Kommunikation in der Gruppe voraussetzen.

Zur Offenheit des Kooperativen Lernens gehört jedenfalls auch die Möglichkeit, dass ein Partner einen kooperativen Lernverband wieder verlässt. „In dem Maße, wie die ... Aufhebung der Divergenzen über das tiefere Eindringen in den Lerngegenstand nicht gelingt, tritt ... die Frage in den Vordergrund: Liegen unsere Divergenzen tatsächlich nur in verschiedenen Perspektiven, oder beziehen wir uns vielleicht gar nicht mehr auf den gleichen Lerngegenstand?“ [ebd., 512]. Holzkamp räumt ein, dass diese Frage nicht allgemeinverbindlich zu beantworten ist. So mag ein Anhänger der Kritischen Psychologie in einem kooperativen Dialog geltend machen, dass die Frage der gesellschaftlichen Verhältnisse von wesentlicher Bedeutung

für die Psychologie der Persönlichkeit ist, da die Erwachsenenpersönlichkeit keine bloße Verlängerung der Kindheitspersönlichkeit ist, sondern ihre Basis in den gesellschaftlichen Verhältnissen findet. Zum Lerngegenstand, auf den man sich gemeinsam bezieht, würde hier also nicht allein das menschliche Individuum gehören, sondern auch die Gesellschaft mit ihren Verhältnissen, ihren Strukturen und ihrer Dynamik. Ein Anhänger der Psychoanalyse könnte dies als einen Abweg interpretieren und bei seiner Meinung bleiben, nach der die Mutterbindung der Person von größerer Bedeutung ist als aktuelle Faktoren, da das Kind länger von seiner Umwelt abhängig ist als "jedes andere Säugetier", und da die Mutterbindung als früher Faktor den Gang der Entwicklung stärker beeinflusst als spätere Faktoren dies angeblich können, "schon deshalb nicht, weil sie später liegen" [Brenner 1976, 96]. Man könnte im Rahmen dieses Beispiels noch einwenden, dass die Fortwirkung früher Prägungen ja fraglos bei Persönlichkeiten zu beobachten ist, dass aber dieses Phänomen wissenschaftlich eher die Frage aufwerfen sollte, welche Probleme in unserer Gesellschaft bei der Ausbildung der Erwachsenenpersönlichkeit wohl bestehen müssen, wenn dieser wichtige Prozess so verbreitet von der Kindheitspersönlichkeit unterlaufen werden kann. Aber auch diese Problematisierung wäre freilich nicht neutral, sondern sie impliziert eine alternative Position zur Frage der Persönlichkeit, nämlich jene der Kritischen Psychologie als historisch-materialistischer Subjektwissenschaft. In diesem Fall müsste jeder selbst prüfen, ob es etwa als wünschenswert und machbar erscheint, dass man die Lernkooperation mit ihren Teilnehmern von psychologischen auf persönlichkeits-theoretische und philosophische Fragen ausweitet; von dieser Bewertung und Einschätzung hinge dann die Entscheidung des Einzelnen darüber ab, ob er sich an dieser Lernkooperation weiterhin beteiligt, oder ob sie ihre Grenze erreicht hat.

In wissenschaftlicher Hinsicht korrespondiert das Konzept des kooperativen Lernens mit dem Verallgemeinerungstyp der Kritischen Psychologie. Als Subjektwissenschaft richtet sie ihren Blick nicht auf den Kausalzusammenhang von Bedingungen und Wirkungen, sondern auf die Zusammenhänge von Prämissen und Gründen des Handelns. Fallbezogene empirische Daten haben hier nicht die Funktion die Theorie zu prüfen, sondern Zusammenhänge zu veranschaulichen. Verallgemeinerung bedeutet dann "nicht, Unterschiede (zugunsten zentraler Tendenzen) zu nivellieren oder auf Gruppenniveau statistisch zu erfassen, sondern sie als verschiedene Erscheinungsformen des gleichen Verhältnisses zu begreifen" [Markard 2009, 294]. Hier handelt es sich im Wesentlichen um eine qualitative Verallgemeinerung. Die Betroffenen werden nicht als Objekte, sondern als Beteiligte gesehen; sie "müssen für sich klären, inwieweit ihre Handlungsprämissen und realen Handlungen sich entsprechen, ähneln oder sich unterscheiden" [ebd., 295].

In der Erwachsenenbildung hat das Bemühen um angemessene Formen der Lernkooperation Tradition. Erhard Meueler schätzt jedoch ein, dass Lernende und Lehrende das schulische Prinzip des Unterrichts „stark verinnerlicht“ haben [1982, 138]. Deshalb seien die „Übergänge von den klassischen Schulformen der Informationsvermittlung zur offenen Lerngelegenheit ... oft nicht leicht ... zu finden“. Die Freiheit eines selbstbestimmten Lernens bürde der Gruppe eine Definitions-last auf: „Alle Beteiligten geraten in den unvermeidlichen Zugzwang, darin übereinstimmen zu müssen, was geschehen soll. So entsteht oft ein Konflikt zwischen dem Prinzip des freien Einflusses für alle und der Notwendigkeit einer kontinuierlichen Arbeitsstruktur“. Unter dieser Bedingung könne die Aufforderung zu einem selbstbestimmten Lernen „Verwirrung und Handlungsunfähigkeit der Gruppe bewirken“. Es gelte deshalb, „vorsichtige Übergänge zu ermöglichen und gemeinsam zu suchen“ [ebd.].

Zu den Standardaufgaben bei der Förderung selbstgesteuerten Lernens zählt Stephan Dietrich, dass die andragogische Institution Angebote zum kooperativen Lernen unterbreite. Aufgabe ist demnach die "Vernetzung von Lernenden" und das "Arrangieren sozialer Bezüge für den Austausch mit anderen Lernenden" [2002, 131]. Dietrich fügt hinzu, dass dieser Austausch auch durch "elektronische Austausch- und Betreuungsforen" stattfinden kann. Kooperatives Lernen wird hier nicht mit einem bestimmten Setting gleichgesetzt, bei dem sich Personen zur selben Zeit am selben Ort treffen, um ein Gruppengespräch zu führen. Im Mittelpunkt steht vielmehr der eigentliche Zweck des kooperativen Lernens, nämlich dem Lernenden Ansprechpartner zu bieten, mit denen er sich bei Bedarf austauschen kann. Ein solcher Austausch kann auch bilateral und gezielt mit bestimmten Personen stattfinden, von denen der Lernende annimmt, dass sie ihm weiterhelfen können. Dietrich spricht in diesem Zusammenhang von "Personen "mit gleichen / ähnlichen Interessen / Zielsetzungen" und von der "Unterstützung bei der Bildung von (außerinstitutionellen) Lern-tandems" [ebd., 132].

Was die berufliche Bildung betrifft, so blickt Peter Faulstich grundsätzlich mit Vorsicht auf die Lernorganisation in Gruppen [1998 a, 153 f]. Der Team-Begriff erscheine hier als „Allzweckwaffe“ und „Patentrezept“, etwa „wenn es um Neustrukturierung“ geht; dabei werde Verantwortung nicht nur „nach unten übertragen“, sondern „auch abgewälzt“ [ebd., 153]. Das Lernen in Gruppen sieht Faulstich zunächst als Möglichkeit, sich gemeinsame Lerngegenstände gemeinsam anzueignen. Als Anwendungsform nennt Faulstich Lernstätten in Betrieben; sie knüpfen an den Erfahrungen der Teilnehmer an, verzichten auf Bewertungen und arbeiten lernorientiert „entlang von Problemen aus der betrieblichen Organisation“ [ebd., 157]. Eine weitere Form wären die Qualitätszirkel, die Problemlösungen selbst erarbeiten und umsetzen. Eine spezifische Dimension des Lernens ergebe sich bei diesen Formen aus dem Umstand, dass „sich die Perspektiven von Bedeutsamkeit nicht von den Individuen ablösen“; daher „bleiben Divergenzen bestehen, welche im gemeinsamen Lernen ausgetragen werden müssen“ [ebd.]. Faulstich betont, dass die Auseinandersetzung im Rahmen solcher Gruppen nur dann fruchtbar werden kann, „wenn die Perspektivendivergenzen unter der Prämisse eines gemeinsamen Gegenstands im Innern des Kooperationsprozesses aufgefangen werden können“ [ebd.]. Die tragende Gemeinsamkeit erwächst hier also nicht aus den persönlichen Beziehungen der Gruppe, sondern aus der objektiven Verbindung, in der die Akteure zu einer gemeinsamen Sache stehen. Das gilt nicht nur für das lernende Personal, sondern in spezieller Weise auch für jene Personen, die beauftragt sind, die Lernaktivität des Personals zu unterstützen. Diese Personalarbeiter stehen gewissermaßen zwischen Management und Personal, was eine spezielle und regelmäßig auch schwierige Stellung bedeutet; für den Aufbau ihres Selbstverständnisses „kann der Erfahrungsaustausch in einer Gemeinschaft der Professionellen im gleichen Tätigkeitsfeld hilfreich sein“ [ebd., 230].

Joachim Ludwig fragt nach den Möglichkeiten, die das kooperative Lernen demjenigen bietet, der Lernprozesse Anderer unterstützen soll, der also in herkömmlicher Diktion die Funktion eines Lehrers ausübt. Aus dieser Perspektive kommt dem kooperativen Lernen nach Ludwig ein zentraler Stellenwert zu; er sieht die kooperative Lernform als Teil einer angemessenen Alternative zum konventionellen Lehr-Lernen. Die herkömmliche Didaktik sei davon bestimmt, dass sie Inhalte auswählt, präsentiert und vermittelt, wobei diese Inhalte fremdgesetzt sind und als Ergebnis ihrer Lerntätigkeit von allen Lernenden erreicht werden sollen. Auch bei den so genannten teilnehmerorientierten Konzepten sei dies letztlich der Fall, denn hier entscheiden die Teilnehmer nur mit darüber, welche Inhalte sie präsentiert bekommen möchten. Dieses Vorgehen führe zu einem paradoxen Beziehungsmuster zwischen Lernenden und Lehrenden: „Die Lernenden sollen sich die geforderten Inhalte aneignen, aber im Sinn einer Selbstbelehrung als selbstdefinierte Anforderung“ [2004 b, 115]. Damit befinde sich die herkömmliche Didaktik in einer Doppelbindungsfalle, die durch das kooperative Lernen überwunden werden könne. Ludwig sieht das kooperative Lernen als einen Ansatz, in dem produktive Differenzverhältnisse an die Stelle der paradoxen Verhältnisse zwischen Lehrenden und Lernenden treten. Im Wesentlichen geht es darum, sich gemeinsam über schwierige Handlungssituationen zu verständigen. Die Teilnehmer müssen dabei keine fremdgesetzten Lernanforderungen akzeptieren und kein gemeinsames Lernergebnis erzielen; die Lehrer haben nicht primär die Aufgabe, entsprechende Inhalte zu vermitteln, sondern den Prozess zu ermöglichen.

Mit Holzkamp geht Ludwig davon aus, dass die „Selbstverständigung“ die „Keimzelle“ des Lernens ist [2000, 63], und dass das „Lernen eine spezifische Form von Selbstverständigungsprozessen“ beinhaltet [2004 b, 115]. Solche Prozesse „knüpfen an fragwürdig Gewordenem als Ausgangspunkt“ an [ebd., 123]; sie „stellen den Versuch dar, den empirisch gegebenen gesellschaftlichen Rahmungen, Formierungen und Spielräume je meiner Subjektivität ... auf die Spur zu kommen“ [ebd., 124]. Erfahrungsgemäß können solche Klärungen befördert werden, wenn die Reflexion über den Rahmen jener Interpretationen hinaus geht, die der Einzelne spontan auf seine Problemsituationen anwendet. Deshalb stellen sich in kooperativen Lernverhältnissen „Menschen ihre je eigenen Bedeutungshorizonte / Situationsinterpretationen wechselseitig zur Verfügung und spannen auf diese Weise ein Stück des gesellschaftlichen Möglichkeitsraums an Bedeutung / Wissen auf“ [ebd. 117]. Zwar seien die differenten Bedeutungshorizonte immer begrenzt, aber sie sind jedenfalls „größer als die einzelne individuelle Perspektive“ [ebd., 121].

Grundsätzlich weist Ludwig darauf hin, dass die Verständigung mit Anderen durch den gemeinsamen Weltbezug möglich ist [ebd., 117]. Kooperatives Lernen setze aber voraus, dass man Sichtweisen Anderer anerkennt und Vertrauen in ihre Begründbarkeit hat, dass man kritisch prüft, inwieweit die Sichtweisen Anderer für einen selbst von Bedeutung sein können, und dass man die Sichtweisen Anderer mit Blick auf die Interessen hinterfragt, die mit ihnen verbunden sind. Ausgangspunkt sind „jene Handlungsproblemati-

ken der Teilnehmer ..., die für sie den Ausgangspunkt für ihr Lerninteresse darstellen" [ebd., 120]. Im Mittelpunkt des Geschehens stehen dann die gemeinsamen Lerninteressen der Beteiligten, also nicht gemeinsame Lerninhalte, wie das in der herkömmlichen Didaktik der Fall ist. Die Fremdverständigung, das heißt die von Anderen geschilderte und damit fremde Handlungsproblematik zu verstehen, kann dann zum Mittel der Selbstverständigung werden. Die Lehrenden fügen sich mit ihrer spezifischen Kompetenz in das kooperative Geschehen ein. Ihre Leistung besteht darin, dass sie die Lernenden verstehen und beraten, etwa indem sie alternative Interpretationen anbieten; zu ihrer Leistung zähle schließlich, dass sie das Setting begründen und aufrechterhalten, in dem solche Prozesse möglich sind.

2.3.3.2 Positionen zur Lernförderung in den Werkstätten für Behinderte

Zum Auftrag der Werkstätten für Behinderte gehört die Unterstützung von Lernprozessen durch Formen der Kooperation. Ausgehend vom Grundkonzept der Funktionalen Gesundheit weist Daniel Oberholzer darauf hin, dass die behinderte Person ihre Aktivitäten auch "zusammen mit anderen Menschen" unternimmt [2009, 19]. Es seien alle Bemühungen bedeutsam, "die Personen an ... Beziehungsnetze anzuschließen" [ebd., 55]. Zwar betont Oberholzer, dass es sich hier um Beziehungsnetze "in möglichst normalisierten Lebensbereichen" handeln soll [ebd.], aber dies impliziert, dass solche Netze grundsätzlich von Bedeutung sind. Wenn dies auf alle Handlungsbereiche zutrifft, dann gilt es auch für den Bereich der Entwicklung von persönlichen Fähigkeiten.

Die Bundesarbeitsgemeinschaft der Werkstätten stellt in ihren Leitlinien grundsätzlich fest: „Berufliche Bildung in Werkstätten ... ist ... kooperativen Prinzipien ... verpflichtet und sucht den Austausch mit allen", die an diesem Prozess beteiligt sind [BAG 2002, 7]. Die andragogische Unterstützung kann sich nicht auf Unterweisungen beschränken, sondern sie schließt auch Angebote des kollektiven Austauschs ein: „Erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten werden ... mit den Beschäftigten reflektiert" [ebd., 12]. Dabei ist man sich des Umstands bewusst, dass Unterschiede in den Positionen und Sichtweisen zum Geschäft gehören: Gemeinsames Lernen „vollzieht sich nicht immer konfliktfrei. Bildung verändert den Kenntnisstand und Fähigkeiten und damit auch ... das Verhalten der Beteiligten" [ebd., 16].

In der Arbeit mit psychisch behinderten Personen wird der Einsatz kooperativer Therapieformen in der Regel als "Soziotherapie" bezeichnet. Giovanni Jervis sah in diesem Begriff zwar einen "Ausdruck mit allgemeiner und ungenauer Bedeutung"; es sei "nicht einsichtig", weshalb solche Formen wie die Familientherapie, die Gruppentherapie oder die Arbeitstherapie "unter einem einzigen Etikett zusammengefasst werden sollten", zumal die "gesamte moderne ... Psychiatrie sozial orientiert" sei. Die Rede von der "Soziotherapie" sei mithin "fragwürdig" [1978, 416]. Sieht man den Begriff jedoch nicht als ein bloßes Etikett im Sinn einer einfachen empirischen Verallgemeinerung, sondern als eine qualitative Bestimmung, dann darf er durchaus als berechtigt gelten. Wesentliche Bestimmungen von "Soziotherapie" sind hier die Abgrenzung zur Psychotherapie und die Interaktion der Gruppe.

Klaus Weise empfiehlt die Werkstätten als Angebotsform und sieht in ihnen eine Variante der Soziotherapie [1995, 51 f]. Wie die Psychotherapie, so ist auch die Soziotherapie eine Therapie "mit psychischen Mitteln" [ebd., 52]; sie nutzt die Wirkungen der sozialen Gruppe, sowohl in der klinischen Phase als auch in der Nachbehandlung von Personen mit psychischen Störungen. Voraussetzung ist, dass sich die Gruppe "mit einem bestimmten Ziel oder einer gemeinsamen Aufgabe beschäftigt" [ebd.]; dies sei verhaltensregulierend und könne damit auch psychische Störungen beeinflussen. Indem der Patient eine befriedigende Position in der Gruppe einnimmt, könne er durch die Gruppe Bestätigung erfahren und sein krankhaftes Verhalten korrigieren. Die stabilisierende und erzieherische Potenz der Gemeinschaft in einer Werkstatt sei vor allem bei Personen angezeigt, die von sozialer Isolierung betroffen sind.

Für Personen mit psychischen Störungen ist die soziale Seite der wertschöpfenden Arbeit und das gemeinsame Lernen von besonderer Bedeutung. Es wird allgemein davon ausgegangen, dass die Teilhabe von Personen mit psychischen Störungen an der Arbeitswelt günstig sein kann, da sie den sozialen Horizont erweitert und mit der Notwendigkeit einhergeht, sich aktiv mit der Umwelt auseinanderzusetzen. In diesem Sinn stellt Walter Bungard fest, dass Arbeit "für psychisch Behinderte eine Möglichkeit für sozial-

produktives Verhalten" bietet; sie fördere "sonst oft schwierige soziale Interaktionen" [1987,54]. Das kooperative Lernen im beruflichen Kontext stellt eine besondere Form dieser Interaktion dar.

Klaus Dörner stellt fest, dass die Isolation "ein entscheidender Faktor bei fast allen psychischen Problemen" ist, sei es nun die Isolation gegenüber Anderen oder gegenüber der eigenen Person [1976, 214]. Er sieht in der Soziotherapie keine bloße Parallele zur Psychotherapie, sondern die Basis des therapeutischen Handelns [1980, Kap. 12]; an die Psychotherapie falle nur das, was die Soziotherapie nicht leisten kann. Im Unterschied zur Psychotherapie konfrontiert die Soziotherapie die Person mit der Realität. Sie fördert die normalen Anteile der Person mit dem Ziel, der Person ihre Handlungsfähigkeit im sozialen Raum erfahrbar zu machen. Die Person soll Gelegenheit haben, ihre normalen sozialen Fähigkeiten zu erhalten, wieder kennen zu lernen oder neu zu entwickeln. Im Unterschied zum psychotherapeutischen Milieu überwiegt bei der Soziotherapie die sachbezogene Handlung; sie sei damit das "pädagogischste Element" in der Psychiatrie [ebd.]. Oberholzer spricht hier vom "agogisch-therapeutischen" Charakter der Hilfe [2009, 70].

Geht man davon aus, dass der primäre Zweck einer Werkstatt nicht darin besteht, finanzielle Gewinne zu realisieren sondern die Handlungsfähigkeit der Mitarbeiter zu unterstützen und ihnen Lebenssinn zu eröffnen, dann stellt die soziotherapeutische Ausrichtung der Reha-Werkstätten ohnehin den angemessenen Grundansatz dar. Werkstätten können diesen Ansatz auf höherer Ebene realisieren, da die Gesellschaftlichkeit hier über die interpersonellen Beziehungen hinausgeht und um die Gesellschaftlichkeit des Arbeitsprodukts und seines Austauschs im Rahmen von Kunden-Lieferanten-Beziehungen erweitert ist. In einer Werkstatt spielt der Betreuer keine "personenzentrierte" Simultan-Partie mit einer Summe von behinderten Einzelpersonen, sondern er steuert ein kollektives Geschehen, an dem der Einzelne in unterschiedlicher Weise beteiligt ist. Die Lernunterstützung findet im Rahmen einer Gruppe statt. Der Bezug des Einzelnen zu den Anderen und zur Arbeit als gemeinsamer Sache ist für die Werkstätten wesentlich.

Im Bereich der Werkstätten kommen soziotherapeutisch inspirierte Herangehensweisen häufig vor, aber dem Begriff der Soziotherapie begegnet man bislang nur sporadisch. Die Hamburger Werkstatt hat ein Konzept entwickelt, das drei Säulen umfasst, nämlich "Arbeit", "Qualifizierung" und "Leben"; dabei stehe die dritte Säule "Leben" für "Persönlichkeitsentwicklung, psychosoziale Stabilisierung und Teilhabe an der Gesellschaft". Die Arbeit wird hier "als Motor für die Gesamtentwicklung" der Personen aufgefasst, die Qualifizierung umfasst den "fachspezifischen Anteil" und "auch allgemeinbildende Elemente". Der "große Vorteil" der Werkstatt wird nun darin gesehen, dass sie die Personen "in langen Zeiträumen" begleiten kann, was eine "Betonung des soziotherapeutischen Elements" im Rahmen des Gesamtkonzepts ermöglicht. Die Werkstatt bietet in diesem Bereich Einzelgespräche, Gruppengespräche und eine individuelle, zielgerichtete Betreuung der Person; sie hält dazu auch die erforderlichen Fachkräfte vor. Prinzipiell werden die drei Säulen als gleichwertig aufgefasst; im Verlauf der Einzelfälle erhalten sie aber "eine unterschiedliche Gewichtung". Die konzeptionelle Betonung soziotherapeutischer Elemente setze voraus, dass man die Arbeit nicht als "Selbstzweck" begreift, sondern als "Möglichkeit zum sozialen Lernen, zur persönlichen Entwicklung und zur gesellschaftlichen Teilhabe" [Schwindelfrei 41, 22].

Neben der soziotherapeutischen Ausrichtung der Werkstätten sind dort auch Ansätze zu einem kooperativen Lernen zu beobachten, wie sie aus der Erwachsenenbildung bekannt sind. Es besteht jedoch ein hohes Risiko, dass solche Ansätze zu einer konventionellen Lernformierung abgleiten, die einem Curriculum folgt, von einer Lehr-Aktivität geführt wird und einer Bewertung unterliegt. Im Bereich der Werkstätten ist bislang kaum ein Bewusstsein von den spezifischen Anforderungen vorhanden, die mit der Förderung eines kooperativen Lernens verbunden sind; vor diesem Hintergrund verwundert es nicht, wenn bei den Lernunterstützern die erforderliche Kompetenz ebenso fehlt wie das Problembewusstsein hinsichtlich der konkreten Leistung und ihrer Ergebnisse. Ein Beispiel dafür ist der Versuch einer Werkstatt für psychisch Behinderte, für ihre Mitarbeiter einen Jour-fix zu installieren. Er sollte Gelegenheit bieten, "sich über aktuelle Fragen der beruflichen Rehabilitation auszutauschen ..., als Gruppe relevante Themen zu erarbeiten und auch gemeinsam etwas auszuprobieren" [Tolzin 2011]. Diese Zwecksetzung entspricht zunächst dem Gedanken eines kooperativen Lernens.

Der erste strategische Fehler des Versuchs bestand darin, dass man der Teilnehmergruppe eine inhaltliche Vorgabe gemacht hat: "Nachdem von den Teilnehmern Vorschläge für die inhaltliche Gestaltung ausblieben, überlegten wir Bildungsbegleiter uns, dass sich die Rehabilitanden mit dem Thema beschäftigen sol-

len, wie sie gerne im Arbeitskontext als Gruppe arbeiten möchten" [ebd.]. Diese Handlungsweise einer Themenvorgabe ist ein typischer Kunstfehler von Lernbegleitern, die mit ihren Fähigkeiten zur Unterstützung von Gruppenprozessen noch am Anfang stehen. In der Regel resultiert er aus einem Horror vacui: Die Mitglieder der Gruppe sitzen versammelt in einer Runde; für die Sitzung ist eine bestimmte Zeitdauer angesetzt, die nun gefüllt werden muss; aber die Teilnehmer bringen nichts ein sondern schauen die Leiter erwartungsvoll an; es herrscht die gespannte Stille, wie sie aus einer Fahrt mit Fremden im Aufzug bekannt ist; die Leiter spüren einen Druck. Sieht man es nun als richtig an, diesen emotionalen Druck für eine gewisse Zeit auszuhalten und auf Eingaben zu verzichten, um der Gruppe Gelegenheit zu geben einen Anfang zu finden, der authentisch ist, und mit dem sie sich identifizieren kann? Oder ist man vom eigenen Bedürfnis geleitet, sich möglichst schnell emotional zu entlasten, und nimmt man die Sache dementsprechend selbst in die Hand, greift man also strukturierend ein, und setzt man ein Thema?

Wilfried Reifarh hat treffend beschrieben, wie die "Angst des Fortbildners vor unstrukturierten Situationen" dazu führen kann, dass die Chance eines kooperativen Lernens verspielt wird [1983]. Er geht davon aus, dass eine Gruppe in ihrer Anfangsphase noch nicht handlungsfähig ist, weil ihre Mitglieder noch keine Antwort auf die Frage haben: "Wer bin ich für die Anderen?" [ebd.]. Es fehlt also das Feed-Back für den Einzelnen, und diese Situation löst Hemmungen und Angst aus. Nun sollten Leiter in der Anfangsphase "nur soviel angstreduzierende Strukturierungshilfen anbieten, dass Kommunikation möglich wird" [ebd.]. Sie sollten es "vermeiden, dass die Situation zu stark durchstrukturiert wird" [ebd.], weil eben damit eine fremde Struktur an die Stelle einer realen Begegnung von Personen tritt, die einzig in der Lage wäre, dem Einzelnen die Angst vor einem freien Auftreten in der Gruppe zu nehmen. Auch Carl Rogers ist der Überzeugung, dass die Leiter auf die Anderen dadurch befreiend wirken können, dass sie selbst entspannt auftreten, und dass sie darauf verzichten die Gruppe zu dirigieren [1984, 3.].

Entgegen der fachlichen Notwendigkeit haben die Leiter des oben genannten Jour-fix der Gruppe nicht nur ein Thema vorgegeben, sondern dieses Thema hatte einen bestimmten Charakter: Die Teilnehmer sollten ihre Kooperation in der Arbeitsgruppe der Werkstatt thematisieren - ein Thema, das nicht auf der Sachebene, sondern auf der Beziehungsebene angesiedelt ist; es ging hier um die Team-Fähigkeit der Teilnehmer. Auch das ist insofern ein Kunstfehler, als Themen dieser Art auf Grund ihrer Brisanz für den Beginn eines Gruppenprozesses ungeeignet sind. Bei fehlender Vertrauensgrundlage ist es nicht zu erwarten, dass die Behandlung eines solchen Themas über eine normative Diskussion von Äußerlichkeiten hinauskommt. Auf dieser Ebene haben sich die Teilnehmer denn auch geäußert: "Wann das Radio an und aus sein soll; die Jacken bitte nicht über die Stuhlrücken hängen; und, bitte schön, wann wird denn endlich mal regelmäßig gelüftet?" [ebd.]. Immerhin sind damit reale Bedürfnisse der Personen angesprochen worden, die mit negativen Gefühlen aus der Vergangenheit zusammenhängen. Nach der Erfahrung von Rogers ist das in der Regel das erste emotionale Material, das in einem Gruppenprozess zu erwarten ist [1984, 2.].

Allerdings konnten die Teilnehmer ihre Leiter mit diesem Material nicht zufriedenstellen. Die Leiter qualifizieren die Eingaben der Teilnehmer als "zum Teil sehr pragmatisch" ab [ebd.], was wohl bedeuten soll, dass die vorgetragenen Bedürfnisse in ihrer Äußerlichkeit nicht die Vorstellung treffen, welche die Leiter mit ihrem Thema verbunden haben. Die Leiter - mehr an ihren eigenen Vorstellungen und Bedürfnissen orientiert als an den Notwendigkeiten der Sache - schätzten nun ein, dass offenbar ihre "Erklärung der Aufgabe nicht klar genug war" [ebd.]. Damit ist jedenfalls klargestellt, dass es sich nicht mehr um ein Thema, sondern eben um eine "Aufgabe" handelt. Die Themenstellung wurde deshalb von den Leitern wie folgt präzisiert: "Wie wollen wir miteinander umgehen, um gut zusammen arbeiten zu können?" [ebd.]. Erst damit "hatten wir eine in der Tat anspruchsvolle Zielrichtung" [ebd.]. Hier liegt ein weiterer Fehler vor, denn die Leiter haben den Teilnehmern indirekt mitgeteilt, dass ihre Themenvorschläge die falschen waren; die Teilnehmer müssen das dahingehend interpretieren, dass sie offenbar nicht in der Lage sind, über ihre eigenen Angelegenheiten angemessen zu sprechen. Auf der Beziehungsebene von Leiter und Teilnehmer empfangen sie mit hoher Wahrscheinlichkeit die kontraproduktive Botschaft: Du bedarfst meiner Führung.

Um die Verfehlung eines subjektorientierten, kooperativen Lernens komplett zu machen, darf nun die Verschreibung kollektiver Lernhandlungen nicht fehlen. Zunächst wurden die "erstrebenswerten Regeln" für die Arbeit im beruflichen Team aufgelistet [ebd.]. Dann bekamen die Teilnehmer die Aufgabe, im näheren Umfeld der Bildungsstätte gemeinsam nach beliebigen Materialien zu suchen und sie anschließend für die

gemeinsame Herstellung von Plastiken zu verwenden. Die inhaltliche Irrelevanz dieser Aktion blieb dabei unbeachtet, da der eigentliche Inhalt der Handlung darin bestehen sollte, bei der Erledigung der Aufgabe abstrakte Regeln der Kooperation einzuüben: "Es gab nur eine Vorgabe: Beachten Sie, so gut Sie können, Ihre Leitsätze zur Teamarbeit". Die Leiter zeigten sich mit dem Ergebnis des Projekts zufrieden. Leider haben sie weder die Prinzipien der Entwicklung von Teams beachtet, noch haben sie theoretisch fundiert gehandelt.

Freilich ist es den Kolleginnen und Kollegen nicht vorzuwerfen, dass sie unfachlich handeln. Sie führen einen Auftrag aus, auf den sie offenkundig nicht hinreichend vorbereitet sind; unter Umständen sind sie Berufsanfänger oder befinden sich in prekären Beschäftigungsverhältnissen. Die Verantwortung für solche Fehlentwicklungen liegt bei den Leitungen; sie sollten überprüfen, inwieweit sie dazu neigen, die Fachlichkeit andragogischer Lernförderung gering zu schätzen und die spezifischen Anforderungen des kooperativen Lernens zu ignorieren. In diesem Zusammenhang ist kritisch anzumerken, dass es im Bereich der Sozialarbeit zwar eine große Zahl von Veranstaltungen der Weiterbildung gibt, dass viele dieser Veranstaltungen ihren Schwerpunkt aber nicht auf die offene Diskussion legen und deshalb den Kollegen auch kein Modell für ein kooperatives Lernen bieten. In der Regel versucht man eher, die je eigene, individuelle Lernaktivität der Teilnehmer durch eine kollektive „Vermittlung von Inhalten“ zu ersetzen, wie man sie aus dem Schulunterricht kennt. Deshalb werden als Seminarleitungen zumeist auch keine Personen eingesetzt, die hinsichtlich einer themenzentrierten Interaktion in Gruppen kompetent sind, sondern Personen, die auf der Sachebene als Fachexperten gelten, und die dann ausgiebig Gelegenheit erhalten, sich als solche auch darzustellen.

Die Seminargestaltung mit ihrem Schwerpunkt auf der Fremdinstruktion ist nicht nur ein schlechter Ersatz für die eigene, individuelle Aneignungsaktivität der Teilnehmer; sie verfehlt auch die spezifischen Möglichkeiten des kooperativen Lernens, die mit einer Seminargruppe gegeben sind. Ein echter „Gruppenprozess im Seminar lässt Teilnehmer mit unterschiedlichen Erfahrungshintergründen und Motivationslagen zusammenkommen. Hier kann die inhaltliche Position eines jeden durch Erfahrungen anderer in Frage gestellt werden ... Durch verstehendes Zuhören und offene Auseinandersetzung wird es möglich, dass Teilnehmer Dinge neu sehen, an denen sie fest hingen, mit denen sie nicht zurechtkamen“ [Trunk 1997, 33].

Im Unterschied zu einer konventionellen oder amateurhaften Bildungsaktivität trägt das Qualitätsmanagement den Notwendigkeiten der Kooperation nicht nur im Bereich der Produktion, sondern auch im Bereich des „Management von Ressourcen“ Rechnung. Die Organisation sollte die „Entwicklung ihrer Personen“ unter anderem durch die „Sicherstellung einer wirksamen Gruppenarbeit“ fördern [9004:2000, 6.2.1]. Bei der Planung des Lerngeschehens soll die „Gruppenbildung“ berücksichtigt werden [ebd., 6.2.2.2]. Es entspricht dem Sinn dieser Normen, wenn man darauf hinwirkt, dass die Personen den fachlichen Austausch mit geeigneten anderen Personen für ihre Lerntätigkeit nutzen. Wagner sieht als reguläres Element interner Schulung den „Erfahrungsaustausch“ vor [2001, 128].

Nach dem EFQM-Modell soll die Organisation „Gelegenheiten zum Austausch von bewährten Vorgehensweisen und Wissen schaffen und sicherstellen“ [EFQM 1999, 3 d]. Auch externe Partnerschaften sollen dazu beitragen, „innovatives und kreatives Denken“ zu entwickeln [ebd., 17]. Ein Entwurf zur aktuellen ISO 9004 empfiehlt der Organisation, zum Lernen das Prinzip der Interaktivität zu nutzen; Einblicke sollen aus unterschiedlichen Quellen gewonnen werden [9004:2007, 10.4]. In der Endfassung der Norm wird empfohlen, dass man die "Meinungsvielfalt in der Organisation" unterstützen soll [9004:2009, 9.4 b]. Analog empfiehlt die ISO 29990 "die Möglichkeiten der Gruppe zu nutzen, Ressourcen und Unterstützung für das individuelle und gemeinsame Lernen einzubringen" [ebd., 3.2.3].

Hinsichtlich des kooperativen Lernens sollte die Werkstatt im Rahmen ihrer Selbstbewertung regelmäßig einschätzen, inwieweit ihre Praxis den einschlägigen Vorgaben und Empfehlungen entspricht. Leitfragen für eine Reflexion der andragogischen Tätigkeit in der Werkstatt können hier sein:

- Hat der Lernende die Möglichkeit, sich mit anderen Lernenden offen auszutauschen, oder werden die Zusammenkünfte von Lernenden überwiegend für Formen der Instruktion genutzt?
- Ist es generell Teil der Lernkultur, die Auseinandersetzung mit anderen Personen zu nutzen, um Antworten auf eigene Fragen zu erhalten, eigene Positionen zu präzisieren und die eigene Sicht in Frage zu

stellen, oder bleiben solche Differenzen ungenutzt, um Hinweise für die weitere Lerntätigkeit des Einzelnen zu gewinnen?

Die Einsicht in die Bedeutung des kooperativen Lernens für eine organisierte Lernunterstützung beginnt damit, dass die neuen Fachkräfte in der Werkstatt ein Verständnis für die kooperativen Modi ihres eigenen Lernens entwickeln. In der Einarbeitung neuer Gruppenleiter ist eine günstige Bedingung für einen lebendigen Lernprozess in der spontanen Neigung der Personen zu sehen, sich auszutauschen; in der Regel entspricht das auch der jeweiligen Unternehmenskultur in den Werkstätten. Dem Austauschbedürfnis kann im Rahmen der Einarbeitung entsprochen werden, wenn neue Gruppenleiter Gelegenheit erhalten, sich in gewissen Abständen zu treffen, um sich kollegial zu beraten. Der Praxisberater der Einarbeitung sollte an diesen Treffen teilnehmen, das Gespräch moderieren und gegebenenfalls Themen ansprechen, die einer allgemeinen Erörterung zugeführt werden sollten. Als FAB-Prüfungsteilnehmer sollte sich der Gruppenleiter für die eigene Person um einen Lernzusammenhang bemühen, in dem er sich mit anderen Personen über Fachfragen auseinandersetzen kann, außer dem inhaltlichen Gewinn ermöglicht dies auch eine formale Vorbereitung auf das Fachgespräch im Rahmen der FAB-Prüfung.

Mit Blick auf die Förderung der behinderten Mitarbeiter wird in der FAB-Prüfungsverordnung nicht nur die Beziehung von behindertem Mitarbeiter und Gruppenleiter gesehen, sondern man stellt das Geschehen in einen größeren Zusammenhang. Als Prüfungsgegenstand ist dementsprechend vorgesehen: „Mitwirken beim Vorbereiten, Durchführen, Dokumentieren und Auswerten von Beratungs ...-gesprächen“ mit den Werkstatt-Mitarbeitern „und den Personen ihres Umfeldes“ [FAB, 7.2]. Durch die beschränkte Reichweite ihrer sozialen Kontaktmöglichkeiten sind behinderte Personen mehr als andere darauf angewiesen, ihr soziales Umfeld zu nutzen, um neue Anregungen zu erhalten, sich zu beraten, und sich eventuell auch in ihrem Lernhandeln zu korrigieren. In lerntheoretischer Hinsicht ist damit die Kooperation der Lernenden angesprochen; zu fragen ist hier, inwiefern eine Person Gelegenheit hat, sich mit anderen Lernenden über den Lerngegenstand und seine Aneignung auszutauschen.

- Lernprobleme werden häufig lösbar, wenn sich der Lernende mit Anderen austauscht um einen anderen Blick auf seine Probleme zu bekommen; als Prüfungsgegenstand ist entsprechend das „Anleiten zum kooperativen Lösen von Problemen“ vorgesehen [FAB, 7.4];
- der kollegiale Austausch führt zu einem gemeinsamen Lernen, wenn ein Moderator die sachlichen Gehalte der unterschiedlichen Beiträge herausarbeitet und zueinander in Beziehung setzt; zu den Prüfungsgegenständen gehört deshalb das „Moderieren ... von Gruppen“ [ebd.];
- der kollegiale Austausch wird gefördert, wenn man die sachlichen, interaktiven und persönlichen Anteile versteht, die einen Gruppenprozess ausmachen; als Prüfungsgegenstand ist das „Beurteilen von Gruppenprozessen“ vorgesehen [ebd.];
- der spezifische Nutzen des kollegialen Austauschs erwächst aus den individuellen Unterschieden im Verhältnis zum Lerngegenstand, die durch die Teilnehmer repräsentiert werden, und die unterschiedliche Sichtweisen und Differenzen zur Folge haben; als Prüfungsgegenstand ist deshalb das „Umgehen mit Konflikten in der Gruppe“ wichtig [ebd.].

Leitfragen zur fallbezogenen Reflexion für die schriftliche Hausarbeit im Rahmen der FAB-Prüfung können sein:

- In welchen Fällen vermeidet es die behinderte Person, ihr Lernhandeln mit Anderen zu erörtern?
- Inwiefern neigt die Person dazu, von sich aus den Kontakt zu Anderen aufzunehmen, um sich über Lernaktivitäten auszutauschen?
- Welche Personen zieht die Person als Austauschpartner vor?
- Welche Kommunikationsformen zieht die Person für einen Austausch vor?
- Welche neuen Sichtweisen oder Anregungen könnte die Person im konkreten Fall durch einen Austausch mit Anderen kennen lernen?
- Wie steht die Person zu der Anforderung, Lernprobleme durch den Austausch mit Anderen zu bearbeiten?

Prüfungsaufgaben für die schriftliche Aufsichtsarbeit können sein:

- Erläutern Sie, inwiefern es von Bedeutung ist, dass sich der Lernende mit anderen Lernenden über gemeinsame Lerngegenstände austauschen kann.

- Stellen Sie dar, wie der Gruppenleiter darauf hinwirken kann, dass die behinderten Mitarbeiter zum Zweck der Fähigkeitsentwicklung den Austausch mit anderen Mitarbeitern pflegen.

2.3.3.3 Zusammenfassung

Kooperatives Lernen ist eine kollektive Aktivität zur Entwicklung von Fähigkeiten, bei der sich die Lernenden über einen Lerngegenstand von gemeinsamem Interesse und über Fragen seiner Aneignung austauschen. Das kooperative Lernen nutzt die Unterschiede von Personen, die sich mit ihrer Lerntätigkeit auf denselben Gegenstand beziehen. Der Einzelne erhält die Möglichkeit, seine Herangehensweisen und Positionen in der Auseinandersetzung mit Anderen zu überprüfen, die Dinge neu zu sehen und Anregungen für sein Lernhandeln zu gewinnen. Es zählt zu den günstigen Lernverhältnissen, wenn Personen die Gelegenheit zu einem kooperativen Lernen haben. Im Unterschied zu einem Lernen, bei dem das Lernsubjekt auf sich gestellt ist, können kooperative Lernphasen dazu beitragen, dass das Subjekt seinen Horizont erweitert und Lernprobleme überwindet.

Organisationen sollten ihre interne Kollektivität und ihre Außenbeziehungen gleichermaßen nutzen, um den Austausch der Personen zu ermöglichen; der Austausch kann zweiseitig, in Netzen oder in Gruppen gepflegt werden; er kann sporadisch oder systematisch stattfinden. Zur Qualitätsentwicklung trägt bei, dass man sich ein Bewusstsein davon verschafft, inwieweit man die Möglichkeit eines kooperativen Lernens bei der Lernunterstützung berücksichtigt.

Der Begriff des Kooperativen Lernens steht für die Intersubjektivität in Lernprozessen und die Überwindung von Lernproblemen durch den Wechsel von Perspektiven. Von besonderer Bedeutung für eine subjektorientierte Lernförderung ist hier die Bereitschaft, Differenzen zwischen den Beteiligten zu akzeptieren und zu klären.

2.3.3.4 Fazit

In der Werkstatt soll die Kooperation der Beschäftigten für die berufliche Bildung genutzt werden. Unter dem Aspekt des "kooperativen Lernens" ergibt sich folgender Befund:

- Konkordant mit der subjektorientierten Position ist das Prinzip, den gesamten Prozess der Behindertenhilfe kooperativ zu gestalten;
- konkordant ist ebenso die Empfehlung zur Werkstattarbeit, im Rahmen der beruflichen Bildung den Austausch aller Beteiligten zu pflegen und dabei der Unterschiedlichkeit von Sichtweisen Raum zu geben;
- als kompatibel sind die Empfehlungen des Qualitätsmanagements zu bewerten, nach denen bei der Entwicklung der Personen die Gruppenbeziehungen und die Meinungsvielfalt eine Rolle spielen sollen;
- Divergenzen sind in der Praxis feststellbar, wenn etwa Gelegenheiten des kooperativen Lernens verspielt werden, weil die Betreuungskräfte für die Steuerung solcher Prozesse nicht kompetent sind und sich in ihrem Handeln an Mustern des Unterrichts orientieren.

Die ermittelten Konkordanzen und Kompatibilitäten sind von wesentlicher Bedeutung; die ermittelten Divergenzen ergeben sich auf Grund von Abweichungen in der Praxis. Angesichts dessen kann festgestellt werden, dass die subjekttheoretische Kategorie des Kooperativen Lernens für die Konzeption von Lerndienstleistungen in der Werkstatt für Behinderte geeignet ist. Zu den einschlägigen Forderungen und Empfehlungen für die Werkstätten steht der subjektorientierte Ansatz hier im Verhältnis einer weitgehenden Übereinstimmung; sie lässt sich als wesentliches prozessbezogenes Qualitätsmerkmal ausdrücken: Die Werkstatt wirkt darauf hin, dass die Mitarbeiter Möglichkeiten des kollegialen Austauschs für ihre Fähigkeitsentwicklung nutzen.

2.3.4 Verbindung zu selbstgestalteten Lernprozessen

Allgemein wird unter einer „autonomen“ Aktivität verstanden, dass der Träger dieser Aktivität nach eigenen Gesetzen lebt oder sich selbst Gesetze gibt [Schulz 1996]. Die subjektorientierte Lerntheorie geht davon aus, dass Lernvorhaben von Lernenden selbst initiiert und gestaltet werden können; in diesem Sinn wird vom "Autonomen Lernen" gesprochen. Es ist zu fragen, ob der Begriff des Autonomen Lernens als konzeptionelle Kategorie für die andragogische Tätigkeit in der Werkstatt für Behinderte relevant ist.

2.3.4.1 Grundpositionen subjektorientierter Lernunterstützung

Soweit dem menschlichen Individuum eine Autonomie zukommt, kann es sich nicht um eine Unabhängigkeit von der Gesellschaft handeln, sondern nur um die Eigengesetzlichkeit seiner Persönlichkeitsentwicklung in „Juxtastruktur“ zur Gesellschaft [Sève 1972, 134 f]. Diese relative Autonomie des Individuums ist über seine Selbstbestimmung als Subjekt vermittelt. Im Sinn dieser Eigengesetzlichkeit und Selbstbestimmung fasst Klaus Holzkamp das Lernen als einen Vorgang auf, der zunächst unabhängig von aller Mitwirkung Anderer, insbesondere unabhängig von aller Didaktik zu begreifen ist. Es geht ihm nicht um die Frage, wie man andere Menschen „in möglichst effektiver Weise dazu bringen kann, das zu lernen, was sie lernen sollen“ [1993, 11]. Holzkamp setzt die Autonomie des Individuums als Möglichkeit voraus und will klären, „auf welche Weise ich ... ‚von mir aus‘ zu lernen beginnen kann“ [ebd., 211]. Nach Holzkamp kommt das Lernen von den Handlungsproblemen des Einzelnen her und ist somit „über ... Erfahrungen vermittelt“ [1992, III]. Als Auslöser ermöglichen solche individuellen Erfahrungen autonome Lernaktivitäten.

Vor dem Hintergrund seines Bezugs zur realen Lebenspraxis einer Person hat der subjektorientierte Ansatz eine Nähe zu jener Art des Lernens, die in der Regel als autodidaktisch bezeichnet wird. Manfred Vorweg weist hier grundsätzlich darauf hin, „dass durch sozialen Verkehr vermittelte ‚gesellschaftliche Aneignung‘ und ‚individuelle, eigenmächtige‘ Aneignung in der persönlichen Biografie eigentlich immer nebeneinander vor sich gehen, wenn auch die gesellschaftlich vermittelte im Verlaufe des Lebens zunimmt. Immer aber bleibt es jedem Menschen möglich, seine Erfahrungen auch ganz persönlich im Umgang mit der Welt zu machen und sich die darin akkumulierten historischen Erfahrungen selber, auf seine je individuelle Weise anzueignen“ [1990, 41]. Dort, wo ein Mensch gewissermaßen "eigenmächtig" und autodidaktisch lernt wird besonders deutlich, dass der Lernende selbst die Hauptperson im Lernprozess ist. Holzkamp hält „personal-autonomes Lernen“ [1993, 513] für die wichtigste Form des Lernens.

Andererseits wird das personal-autonome Lernen auch kritisch beäugt. Das ist zum Beispiel der Fall, wenn Eltern, Lehrer oder Vorgesetzte den Eindruck haben, dass die freie Lernaktivität der jeweiligen Person einer brotlosen Kunst gilt. Holzkamp berichtet, dass er in seiner Schulzeit länger krank war, und dass er während dieser Phase die Hauptwerke von Immanuel Kant gelesen hat. Von seinen Bezugspersonen wurde ihm damals vorgehalten: „Was soll denn Tag für Tag diese Kant-Leserei – ruhe dich lieber aus, damit du wieder gesund wirst, oder kümmere dich um deine Schulbücher!“ [ebd., 525]. Mit seinem personal-autonomen Lernen hatte Holzkamp offenbar gegen eine Norm der bürgerlichen Gesellschaft verstoßen. Hier muss das Lernen erkennbar einen praktischen Nutzen haben, denn es dient vor allem dazu, die Verwertbarkeit der eigenen Arbeitskraft zu erhöhen. In solchen Verhältnissen kann es durchaus als nebensächlich oder als unnütz angesehen werden, wenn sich eine Person aus eigenem Antrieb einem bestimmten Thema zuwendet, zunächst aus bloßer Neigung, also den Nutzen allenfalls ahnend.

Im Prinzip erstreckt sich die Autonomie des Lernens auf zwei Phasen: Autonom kann der Entschluss sein, sich einem bestimmten Lerngegenstand zuzuwenden, und autonom kann die nachfolgende Gestaltung der Lernaktivität insofern sein, als kein Anderer dabei mitbestimmt oder mitgestaltet. Aber generell findet die Autonomie ihre Grenze am Lerngegenstand, denn der bestimmt immer darüber mit, auf welchem Weg das Lernen verläuft, wenn es zu einer wirklichen Aneignung führen soll [s. 2.2.6.1]. Über den Lerngegenstand sind indirekt eben auch Andere im Spiel, nämlich zumindest Jene, die den Gegenstand hervorgebracht haben. Holzkamp brauchte für die Rezeption als solche, also für die lernende Beschäftigung mit den Schriften von Kant keine Aufforderung, und er nahm auch keine Unterstützung in Anspruch; insofern war sein Lernen von autonomer Qualität. Aber es waren eben Kants Gedanken, denen er folgen musste, wenn er sie

verstehen wollte. Und mit Bezug auf den Inhalt der Schriften, etwa bestimmten Fragen der Erkenntnistheorie, stellt das Kant-Studium durchaus eine gesellschaftlich vermittelte Aneignung dar, denn Holzkamp hat sich dabei nicht selbst als Philosoph betätigt, sondern eben das Werk eines Anderen studiert, und zwar mit Hilfe der Fähigkeiten und Kenntnisse, die er bereits besaß.

Autonomes Lernen trifft auch als Projekt auf gesellschaftliche Grenzen. Wer über bestimmte, autonom erworbene, Fähigkeiten verfügt, der setzt damit indirekt Vorgaben für die Anderen; auch daraus können Probleme im Beziehungsgefüge erwachsen. Wenn etwa ein Orchestermusiker alle schwierigen Stellen eines neuen Stücks übt und sie bei der ersten Probe – im Unterschied zu den Anderen seiner Instrumentengruppe – schon spielen kann, dann heißt es scherzhaft bei den anderen Musikern: "Wer übt, fällt den Kollegen in den Rücken". Weniger scherzhaft geht es in den Konkurrenzverhältnissen zu, wie man sie innerhalb der Belegschaft eines Unternehmens häufig antrifft. In den Besprechungen eines Teams könnte auffallen, dass ein Mitarbeiter beginnt, sich quasi inoffiziell auf einem Spezialgebiet so zu profilieren, dass die anderen fachlich nicht mehr mithalten können. Damit kann er sich unbeliebt machen, denn es entsteht die Befürchtung, dass er künftig über erweiterte fachliche Mittel verfügt, um sich gegenüber den Anderen durchzusetzen. Eventuell wird auch vermutet, dass er formell eine übergeordnete Stellung anstrebt, etwa im Zusammenhang mit der Neubesetzung einer Leitungsstelle.

Holzkamp führt den allgemeinen Mangel in der Fähigkeitsentwicklung, die Defizite in der Bildung, auf Bremsen zurück, die letztlich eine Wirkung von Konkurrenzverhältnissen sind [ebd., 526]. Er unterscheidet zwischenmenschliche Verhältnisse, in denen dein Vorteil auch mein Vorteil ist, von solchen Verhältnissen, in denen ich befürchten muss, dass dein Vorteil zu meinem Nachteil wird. Das eine sind solidarische und kooperative Verhältnisse, das andere sind konkurrenzhafte Verhältnisse, in denen ich die Beziehung zum anderen nicht offen gestalten, sondern nur in soweit, wie es mir nutzt. Ich versuche hier den anderen zu meinem Instrument zu machen. Deshalb nennt Holzkamp diese Beziehungen auch "instrumentelle Beziehungen". Solche Beziehungen haben immer einen restriktiven Charakter. Unter dem Aspekt des Lernens bedeutet dies, dass ich den Lernprozess des anderen kanalisieren und behindere. Instrumentelle Beziehungen sind mithin entwicklungsfeindlich. Vor diesem Hintergrund kann für den Einzelnen ein Motiv entstehen, seine Lernaktivität möglichst autonom zu gestalten, das heißt außerhalb von problematischen Beziehungen.

Gesellschaftliche Widerstände gegenüber dem personal-autonomen Lernen des Einzelnen ergeben sich aus dem Umstand, dass autonomes Lernen als solches eben kein „Lernen-unter-Kontrolle“ ist [ebd., 524]. Im sozialen Umfeld des Lernenden kann sich die Frage stellen: Wozu lernt dieser Mensch, und was hat er vor? Wenn eine Person etwas lernt, dann erweitert sie ihre Handlungsfähigkeit, und wenn sie ohne fremde Kontrolle lernt, dann eignet sie sich womöglich Kenntnisse an, die von Anderen als Bedrohung gesehen werden. Was sich im Verhältnis von Mensch zu Mensch als Konkurrenz darstellt, das besteht im Verhältnis von Individuum und Gesellschaft als Herrschaft. Auch in diesem Verhältnis ist das personal-autonome Lernen nicht unbedingt willkommen. Pädagogische Institutionen wie die Schule haben deshalb auch die Aufgabe, das Lernen zu kontrollieren; sie sollen sicherstellen, „dass die herrschende Ordnung ... nicht durch ein ‚Zuviel‘ des Lernens gefährdet wird“ [ebd., 12]. Unter dem Strich belegen gerade solche Vorbehalte und Widerstände gegenüber dem personal-autonomen Lernen, dass diese Art des Lernens in Wirklichkeit effektiv sein kann.

In der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung nimmt man durchaus zur Kenntnis, dass Erwachsene häufig in einer Art lernen, die als "informelles Lernen" bezeichnet wird [z.B. Zeuner 2009, 70 f]. Diese Art des Lernens kann einen eher inzidentellen oder eher intentionalen Charakter haben [s. 2.3.1.1]; sie findet im Alltag statt und ist nicht vorstrukturiert, sondern folgt den konkreten Bedarfen der Kompetenzentwicklung. In Bezug auf seine Ziele, Wege und seine Regulierung ist das informelle Lernen selbstgesteuert; in der Regel werde es nicht systematisch unterstützt. Studien belegen, dass insbesondere berufsbezogene Handlungskompetenzen "häufig auf informellem Weg erworben werden" [ebd., 74]. Christine Zeuner sieht hier einen gesellschaftlichen Trend; die "intensivierte Debatte um das lebenslange Lernen" veranlasse Menschen, "sich selbstorganisiert eigene Lernkontexte zu schaffen" [2006, 50]. Den autonomen Charakter des informellen Lernens hebt Regina Egetenmeyer hervor; demnach entscheidet der Lernende selbst "über die wesentlichen Merkmale informellen Lernens", vor allem über "Ziele, Inhalte, Mittel und Prozess" sowie "Dauer, Ergebnisbewertung und Anwendungsmöglichkeiten" [2008, 14].

Ehrhard Meueler fordert, dass eine subjektorientierte Erwachsenenbildung die autonomen Lernbemühungen ernst zunehmen habe, die im Alltag stattfinden: "Dem Alltag entstammen ihre Gegenstände. Der Alltag ist ihr Thema" [1993, 176]. Meueler berichtet von einer Befragung im Rahmen eines Seminars zum Thema "Selbstinitiierte Lernprojekte im Alltag", bei dem die Befragten offenbar mühelos in der Lage waren, die Relevanz des Alltagsbezugs für das autonome Lernen zu belegen. Die Themen reichten vom häuslichen "Regalbau" über die "Selbstfinanzierung des Studiums" bis zur "Auseinandersetzung mit dem Tod". Sie haben einen Schwerpunkt bei Fähigkeiten, die im Reproduktionsbereich eine Rolle spielen, greifen aber auch darüber hinaus; so wurde etwa die allgemeine Fähigkeit, "begründete Entscheidungen zu treffen", als Thema angegeben [ebd., 133]. Hier geht es offenbar um eine direkte Bewältigung von Anforderungen, die mit dem Leben des Einzelnen verbunden sind.

Zu den Gelegenheiten eines autonomen Lernens stellt Peter Faulstich allgemein fest, dass "alle Situationen außerhalb von Routine" Lernanlässe beinhalten [2002 b, 11]. Lernen werde nicht nur durch echte Umbrüche im Leben des Einzelnen angeregt, sondern bereits durch kleinere "Verschiebungen im Alltag" [ebd.]. Als Beispiel für solche Lernanlässe nennt Faulstich den folgenden Fall: Eine Person erleidet im Auslandsurlaub einen Unfall und ist danach transportunfähig, so dass eine stationäre Behandlung im Krankenhaus vor Ort erfolgt; die Person kennt die Sprache des Landes nicht und kann sich deshalb mit den Ärzten kaum verständigen; dieses Erlebnis der Handlungsunfähigkeit führt dazu, dass die Person beginnt, sich mit der Fremdsprache zu beschäftigen, um handlungsfähiger zu sein, wenn sie dieses Land erneut bereist, was sie bereits plant, da ihr das Land als Urlaubsland besonders zusagt. Die Lernabsicht ist hier mit der Absicht zur Anwendung des Gelernten direkt verbunden. Die Person wählt ihren Lerngegenstand selbst, und es ist typisch für diese Ausgangslage, dass auch die Lernaktivität autonom organisiert wird: Nach einer kurzen Reihe des privaten Einzelunterrichts setzt die Person ihre Lernaktivität durch Lektüre und durch Gespräche mit Bekannten aus dem Urlaubsland fort. Volker Heyse berichtet dazu, dass vor allem junge Menschen mittlerweile „die Weiterbildung als aktive Form der Freizeitgestaltung“ betreiben. Freizeit werde zur Bildungszeit, und selbstorganisierte Formen des Lernens in der Freizeit nähmen zu [1997, 219]. Im Vordergrund stünden dabei „Fremdsprachenkurse, Computerlehrgänge, Studienreisen ..., künstlerisches Gestalten“ [ebd.].

2.3.4.2 Positionen zur Lernförderung in den Werkstätten für Behinderte

Ausgehend vom Grundkonzept der Funktionalen Gesundheit weist Daniel Oberholzer auf den einfachen Umstand hin, dass sich der Mensch zwar in einer aktiven Auseinandersetzung mit seiner Umwelt entwickelt, dass er dies aber nicht nur "zusammen mit anderen Menschen", sondern auch "allein" tut [2009, 19]. In den Werkstätten wird konzeptionell jedoch noch kaum berücksichtigt, dass bei Mitarbeitern in der Regel auch personal-autonome Lernprozesse ablaufen. Sicher kann es nicht darum gehen, diese Teile der Lernaktivität unter die Kontrolle der Institution zu bringen; aber die Lernenden könnten durchaus angeregt und ermutigt werden, manche ihrer autonomen Lernaktivitäten in ihren Arbeitszusammenhang einzubringen. Dabei wäre es denkbar anzubieten, dass Lernende auch für diese Lernaktivitäten Unterstützung erhalten. Zum Auftrag der Werkstätten gehört jedenfalls die Wertschätzung für „ein selbstständiges Lernen“ [BAG 2002, 14], und das geht mehr oder weniger mit autonomen Lernphasen einher.

Mit Blick auf das autonome Lernen wäre etwa das Gebot zu beachten, dass man Werkstattmitarbeitern "begleitende Maßnahmen" anbieten soll, also Möglichkeiten des Lernens, die nicht unbedingt und direkt auf die Arbeitstätigkeit bezogen sind. In diesem Sinn ist es durchaus vertretbar, dass man auch den Freizeit-Bereich als Lernfeld anerkennt. Immerhin stellen sich die Werkstätten bereits der Anforderung, ihre behinderten Mitarbeiter etwa bei der Ausübung eines Sports zu unterstützen. So wäre es ebenso sinnvoll, wenn ein Werkstattmitarbeiter Gelegenheit hätte zu lernen, wie man eine Reifenpanne am Fahrrad behebt, wie man einen Hemdknopf annäht, wie man sich einen Tonträger mit seiner Lieblingsmusik zusammenstellt oder wie man ein Mobiltelefon bedient. Solche Anforderungen stellen sich regelmäßig dem autonomen Lernen, sind aber in diesem Rahmen nicht immer befriedigend zu bewältigen.

Was den Stellenwert des autonomen Lernens in Organisationen betrifft, so liegt es in der Natur der Sache, wenn im Qualitätsmanagement das personal-autonome Lernen der Mitarbeiter nicht direkt berücksichtigt wird. Ein Grundanliegen des Qualitätsmanagements besteht ja darin, mit Hilfe entsprechender Systeme

den Organisationsgrad eines Unternehmens zu erhöhen. Das gilt nicht nur für die Realisierungsprozesse, sondern auch für die unterstützenden Prozesse; wie die Prozesse der Produktion oder Dienstleistung, so sollen auch die Lernprozesse zielbewusst, planvoll und gemeinsam angegangen werden. Man will den einzelnen Mitarbeiter mit der Aufgabe seiner Fähigkeitsentwicklung nicht allein lassen. Mit dem Begriff des personal-autonomen Lernens ist nun gerade dieses Lernen "auf eigene Faust" angesprochen, und solches Lernen findet in Organisationen durchaus statt. Nicht wenige Personen befassen sich aus eigenem Antrieb und selbstorganisiert mit Themata ihrer Wahl. Es kann für das Unternehmen nützlich sein, Aktivitäten dieser Art zu begünstigen und einzubeziehen. Im Prinzip geht es hier darum, das Potenzial zu nutzen, das mit den personellen Ressourcen gegeben ist.

Nach der früheren ISO 9004 „sollte die Organisation die Einbeziehung und Entwicklung ihrer Personen fördern durch“ die „Schaffung innovationsfördernder Bedingungen“ und durch die „Kommunikation von Vorschlägen und Meinungen“ [9004:2000, 6.2.1]. Ein Entwurf zur aktuellen ISO 9004 betont gleichermaßen die Eigenverantwortung der Mitarbeiter und ihre Beziehung zur Organisation. Mitarbeiter sollen ermächtigt werden, „aktiv Möglichkeiten zur Steigerung ihrer Kompetenzen und ihrer Erfahrung zu suchen“ [9004:2007, 7.3.2]. Es wird festgestellt, dass die Entwicklung der Lernfähigkeit davon abhängt, inwieweit es der Organisation gelingt, „Mitarbeiter- und Organisationskompetenz zu verbinden“ [ebd., 10.4]. „Schöpferische Ideen von den Mitarbeitern der Organisation“ sollen als Ressource der Innovation in Erwägung gezogen werden [ebd., 10.3]; die Kreativität der Mitarbeiter soll gewürdigt werden [9004:2009, 9.4]. Diese Orientierungen setzen voraus, dass Mitarbeiter die Initiative ergreifen, dass sie auch ohne Einbeziehung der übergeordneten Leitung versuchen, bestimmte Anforderungen zu bewältigen oder Probleme zu lösen, und das ist erfahrungsgemäß mit autonomen Lernprozessen verbunden.

Hinsichtlich des autonomen Lernens sollte die Werkstatt im Rahmen ihrer Selbstbewertung regelmäßig einschätzen, inwieweit ihre Praxis den einschlägigen Vorgaben und Empfehlungen entspricht. Leitfragen für eine Reflexion der andragogischen Tätigkeit in der Werkstatt können hier sein:

- Unterstützt die Werkstatt Bestrebungen von Personen, sich aus freien Stücken mit Gegenständen ihrer Wahl lernend zu beschäftigen, oder werden individuelle Präferenzen der Personen kaum berücksichtigt?
- Ist die andragogische Unterstützung darauf ausgerichtet, Verbindungen zwischen dem organisiert-arbeitsbezogenen Lernen und dem autonomen Lernen der Personen zu ermöglichen, oder werden Mitarbeiter als austauschbare Träger einer beruflichen Rolle behandelt, deren Individualität und Persönlichkeit zu vernachlässigen ist?

Die Einsicht in die Bedeutung des autonomen Lernens für eine organisierte Lernunterstützung beginnt damit, dass die neuen Fachkräfte in der Werkstatt ein Verständnis für die autonomen Modi ihres eigenen Lernens entwickeln. Bei der Qualifizierung neuer Gruppenleiter kann es nützlich sein, die autonome Lernaktivität der Personen zu beachten und auf diese Weise schon früh zu verdeutlichen, dass es in der Werkstatt um "den ganzen Menschen" geht. Als FAB-Prüfungsteilnehmer sollte der Gruppenleiter für die eigene Person klären, inwiefern er seine organisierte Lerntätigkeit zur Prüfungsvorbereitung durch Elemente des autonomen Lernens unterstützen kann; hier bietet sich vor allem die Prüfungsleistung der schriftlichen Hausarbeit als Möglichkeit an, Kreativität und Originalität zu zeigen.

Mit Blick auf die Förderung der behinderten Mitarbeiter schlägt die FAB-Prüfungsverordnung einen Bogen, der von der Arbeit über das direkt arbeitsbezogene Lernen bis hin zu Lernaktivitäten reicht, die von der unmittelbaren Tätigkeit entfernt sind: Geprüft werden kann das „Verzählen der arbeitsbegleitenden Maßnahmen mit Lernarrangements“ [FAB, 6.5]. In lerntheoretischer Hinsicht wird mit dieser Norm indirekt das Autonome Lernen angesprochen. Die FAB-Prüfungsverordnung fordert zunächst, dass man die Arbeit mit arbeitsbegleitenden Maßnahmen verzahnt [FAB, 6.3]; sie erweitert diese Forderung dahingehend, dass arbeitsbegleitende Maßnahmen ihrerseits mit Lernarrangements verzahnt werden sollen. Es liegt in der Konsequenz dieser Forderungen, dass man noch einen Schritt weiter geht und Gelegenheiten schafft, um die offizielle Lernaktivität mit jener Lerntätigkeit zu verbinden, die der Einzelne autonom unternimmt, sei es innerhalb der Arbeit oder im Bereich seines Privatlebens. Vor diesem Hintergrund ist es relevant, wenn die FAB-Prüfungsverordnung das „Mitwirken beim Planen und Durchführen von begleitenden Maßnahmen zur Weiterentwicklung der Persönlichkeit“ vorsieht [FAB, 5.3].

Leitfragen zur fallbezogenen Reflexion für die schriftliche Hausarbeit im Rahmen der FAB-Prüfung können sein:

- Mit welchen Gegenständen beschäftigt sich die behinderte Person in ihrer Freizeit?
- Mit welchen Gegenständen beschäftigt sich die Person aus eigenem Antrieb?
- Inwiefern beinhaltet die autonome Aktivität der Person Lernprozesse?
- Welche Verbindungen zwischen dem autonomen Lernen der Person und ihrer beruflichen Tätigkeit wären sinnvoll?
- Wie steht die Person zu der Anforderung, ihre selbstinitiierte oder selbstgestaltete Aktivität in den beruflichen Zusammenhang einzubringen?

Prüfungsaufgaben für die schriftliche Aufsichtsarbeit können sein:

- Erläutern Sie, inwiefern Lernaktivitäten für die individuelle Entwicklung von besonderer Bedeutung sind, die von der Person selbst ausgehen und von ihr selbst gestaltet werden.
- Stellen Sie dar, wie der Gruppenleiter darauf hinwirken kann, dass die behinderten Mitarbeiter ihre autonome Lernaktivität in Verbindung zu ihrer beruflichen Tätigkeit bringen.

2.3.4.3 Zusammenfassung

Autonomes Lernen ist eine individuelle Aktivität zur Entwicklung von Fähigkeiten, die vom Lernenden initiiert und gestaltet wird. Selbstbestimmt ist autonomes Lernen insofern, als allein die betreffende Person darüber entscheidet, dass sie etwas Bestimmtes lernen will; es ist insofern selbstgesteuert, als allein die Person über ihr Vorgehen beim Lernen entscheidet; selbstorganisiert ist das autonome Lernen insofern, als die Person für die erforderlichen Lernbedingungen sorgt.

Es zählt zu den günstigen Lernverhältnissen, wenn Personen Gelegenheit haben, autonom zu lernen und sinnvolle Verbindungen zwischen ihrer Arbeitstätigkeit und ihrer autonomen Lernaktivität herzustellen. Die Verbindung der autonomen mit der berufsbezogenen Lernaktivität wird der Ganzheitlichkeit und Identität des Subjekts gerecht, im Unterschied zu einem Vorgehen, das zwischen der beruflichen und der privaten, der offiziellen und der inoffiziellen Seite der Person absolut trennt.

Organisationen sollten Möglichkeiten finden, um das autonome Lernen der Personen zu fördern und mit ihren personenbezogenen Lernvorhaben am autonomen Lernen anzuknüpfen. Zur Qualitätsentwicklung trägt vor allem bei, dass man sich ein Bewusstsein davon verschafft, inwieweit man das autonome Lernen der Personen bei der Lernunterstützung berücksichtigt.

Der Begriff des Autonomen Lernens steht für die relative Unabhängigkeit des Lernsubjekts. Von besonderer Bedeutung für eine subjektorientierte Lernförderung ist hier die Einbeziehung der Person und die aufmerksame Wahrnehmung für ihre selbstinitiierten Versuche, Lernmöglichkeiten zu nutzen.

2.3.4.4 Fazit

In der Werkstatt sollen die Personen in der Gesamtheit ihrer Lebenszusammenhänge gesehen werden. Unter dem Aspekt des "Autonomen Lernens" ergibt sich folgender Befund:

- Als kompatibel mit der subjektorientierten Position ist die allgemeine Wertschätzung für ein selbstständiges Lernen zu bewerten;
- als kompatibel kann auch die Empfehlung des Qualitätsmanagements gelten, nach der die Organisation ihre Mitarbeiter anregen soll, Möglichkeiten zur Steigerung ihrer Kompetenzen und ihrer Erfahrung zu suchen.

Die ermittelten Kompatibilitäten sind von wesentlicher Bedeutung. Angesichts dessen kann festgestellt werden, dass die subjekttheoretische Kategorie des Autonomen Lernens für die Konzeption von Lerndienstleistungen in der Werkstatt für Behinderte geeignet ist. Zu den einschlägigen Forderungen und Empfehlungen für die Werkstätten steht der subjektorientierte Ansatz hier im Verhältnis einer weitgehenden Übereinstimmung; sie lässt sich als wesentliches prozessbezogenes Qualitätsmerkmal ausdrücken: Die

Werkstatt wirkt darauf hin, dass die Mitarbeiter sinnvolle Verbindungen zwischen ihrer Arbeitstätigkeit und ihrer autonomen Lernaktivität herstellen können.

2.4 Personale Aspekte

Jede Aktivität bedarf eines Trägers, und im Fall einer individuell-menschlichen Aktivität ist dieser Träger immer eine Person. Das gilt in spezieller Weise, wenn es sich um die Schritte und Arten eines Lernprozesses handelt [s. 2.2, 2.3]; das Lernen ist auf das Innere eines Menschen gerichtet, und diese Sphäre kann nur von der jeweiligen Person selbst erreicht werden. Im Konzept der Funktionalen Gesundheit werden personenbezogene Faktoren als "Kontextfaktoren" verstanden, die "sich positiv oder negativ" auf Bemühungen um die Lebensqualität einer Person auswirken können [Oberholzer 2009, 73]. Zu den wichtigsten allgemeinen Faktoren zählen hier der biografische Standort einer Person und ihre Interessenlage.

2.4.1 Der biografische Standort als Ausgangspunkt der Entwicklung

Allgemein wird unter "Biografie" im eigentlichen Wortsinn die Darstellung einer individuellen Lebensgeschichte verstanden [Brockhaus 1997]. Es hat sich jedoch eine Wortverwendung herausgebildet, die den Begriff auf den Gegenstand einer solchen Darstellung ausweitet; unter "Biografie" wird also nicht nur die Darstellung einer Lebensgeschichte verstanden, sondern auch die Lebensgeschichte selbst. Die subjektorientierte Lerntheorie geht davon aus, dass die Kontinuität der Persönlichkeitsentwicklung gewahrt wird, wenn Lernvorhaben den Entwicklungsstand und die aktuelle Situation einer Person berücksichtigen; in diesem Sinn wird vom "Biografischen Standort" gesprochen. Es ist zu fragen, ob der Begriff des Biografischen Standorts als konzeptionelle Kategorie für die andragogische Tätigkeit in der Werkstatt für Behinderte relevant ist.

2.4.1.1 Grundpositionen subjektorientierter Lernunterstützung

Um ihre aktuelle Lebenslage als Stand ihrer bisherigen Entwicklung auszudrücken, spricht Holzkamp vom „biografischen Standort“ einer Person. Allgemein beinhaltet der Begriff des "Standorts" die räumliche Beziehung zwischen einem Ort und einem Objekt; der Standort gibt an, dass sich das Objekt an eben diesem Ort befindet. Dabei wird der Begriff des Standorts zunächst statisch verstanden. In der Biologie bezeichnet der Standort den potenziellen Siedlungsplatz einer Art [Brockhaus 1997, „Standort“]. Hier liegt die Betonung auf dem Ensemble von Bedingungen, das gegeben sein muss, damit Exemplare einer bestimmten Art den jeweiligen Ort als Lebensraum nutzen können. Ein dynamisches Verständnis des Standorts ist aus dem Bereich der Navigation bekannt. Der Standort bezieht sich hier auf die Bewegung eines Fahrzeugs; er wird als der Schnittpunkt von Linien bestimmt, auf denen sich das Fahrzeug befindet, und die durch Peilung ermittelt werden [Meyer 1981, „Standort“]. Dem psychologischen Standort-Begriff legt Holzkamp ein umfassendes Verständnis zu Grunde. Zum einen geht es um die relative Stabilität in der aktuellen Lebenslage einer Person; zu anderen soll diese Lebenslage in ihrer Dynamik begriffen werden, sowohl hinsichtlich ihrer Gewordenheit als auch mit Blick auf mögliche Veränderungen. Nach Holzkamp ist der Standort einer Person der „Inbegriff dessen, ‚wo ich jetzt stehe‘ als diese konkrete Person, die aufgrund spezifischer Lebensverhältnisse ... das geworden ist, was ich bin, mit dieser bestimmten Vergangenheit, aus der meine gegenwärtige Befindlichkeit und meine zukünftigen Möglichkeiten erwachsen“ [1993, 263].

Der biografische Standort deutet zunächst auf die persönliche Vergangenheit einer Person hin. Gleichzeitig ist er der Ort, an dem sich die Person gegenwärtig befindet, und insofern steht er für eine Seite ihrer „Befindlichkeit“. Schließlich markiert der Standort die Ausgangsposition, von der aus eine Person ihre persönliche Zukunft angehen kann. Mit Blick auf die Zukunft entscheidet der Standort damit über den Aktionsradius der Person: „Manche Situationen sind mir zugänglich, andere könnte ich mir zugänglich machen, in wieder andere ‚passe‘ ich nicht hinein und kann dies nicht (mehr) ändern“ [ebd., 264]. Als Ausgangspunkt persönlicher Veränderungen ist der biografische Standort auch für das Lernen von Bedeutung. Prinzipiell ist es wichtig zu fragen, ob ein Lernvorhaben in die persönliche Situation einer Person passt, und ob es eine sinnvolle Weiterführung ihrer bisherigen Entwicklung darstellt. Von der persönlichen Lebenssituation hängt also ab, „was mir ... überhaupt erst zum Lerngegenstand werden kann“ [ebd., 267].

Im Prinzip geht es beim Lernen immer darum, eine sinnvolle Auseinandersetzung der Person mit einem Lerngegenstand zu ermöglichen. Die Voraussetzungen dafür befinden sich aber nicht nur auf der Seite des

Lerngegenstands und seiner sachlich-sozialen Bedeutung [s. 2.1.1.1]. Auch der Lernende selbst bringt in seiner Person eine Reihe von Voraussetzungen mit, die darüber entscheiden, ob bei der Begegnung von Person und Gegenstand etwas herauskommen kann. Manfred Vorweg weist hier darauf hin, dass zu den "gesellschaftlichen Handlungsbedingungen in gewissem Sinn auch die akkumulierte biografische Lerngeschichte einer Person gehört, die objektiv wirkt, und die im sozialen Verkehr angeeignet worden ist" [1990, 167]. In diesem Sinn stellt Holzkamp fest, dass sich das Subjekt selbst in einem „eigenen lebenspraktischen Bedeutungszusammenhang“ befindet [ebd.]. Damit hat nicht nur der Lerngegenstand einen Inhalt, sondern gewissermaßen auch die Person, denn sie hat eine Geschichte, und vor diesem Hintergrund stehen ihr aktuell manche Handlungsmöglichkeiten offen und andere nicht (mehr).

Theoretisch wäre es denkbar gewesen, dass sich Klaus Holzkamp nach seinem Ausscheiden als Professor an der Berliner Universität einer Ausbilder-Eignungsprüfung bei einer Industrie- und Handelskammer unterzogen hätte. Die geistigen Voraussetzungen hätte er gehabt, und auch die Zulassungsvoraussetzungen hätte er erfüllt; trotzdem wäre es wohl kaum zu einer Prüfung gekommen, „weil ich dies als derjenige, als der ich hier ‚stehe‘, nicht will, oder richtiger: Nicht wollen kann“ [ebd.]. Es hätte für Holzkamp schlichtweg keinen Sinn ergeben, sich einer solchen Prüfung zu stellen: „Es passt nicht in meinen subjektiven Lebenszusammenhang, ... wäre aufgrund meiner ... Vergangenheit und Zukunftsperspektive total unsinnig“ [ebd.]. Holzkamp hätte keinen Grund gehabt, an einer solchen Prüfung teilzunehmen, und „Handlungen, zu denen man keinen Grund hat, sind eben in sich ‚unmöglich‘“ [ebd.]. Selbst wenn sich Holzkamp der Prüfung gestellt hätte – spätestens dort hätte man gemerkt, dass etwas nicht stimmt, wenn sich ein emeritierter Psychologie-Professor zu einer Ausbilder-Eignungsprüfung anmeldet.

„Unübersteigliche Grenzen“ der persönlichen Entwicklung ergeben sich aus der „Endlichkeit meiner Lebensmöglichkeiten“ [ebd. 265]. Es mag „zwar sein, dass in einem konkreten Fall die Zweifel an meinen Lernmöglichkeiten sich noch ausräumen lassen; in bestimmten Stadien meiner individuellen Geschichte bzw. mit Bezug auf bestimmte Lerngegenstände sind sie aber endgültig berechtigt“. Hinsichtlich eines möglichen Lernvorhabens ist dann zu fragen: „Ist die Zeit dafür nicht vorbei“ oder „habe ich die Möglichkeit, dies zu lernen, nicht endgültig verpasst?“ Solche Fragen sind keineswegs „bloßer Ausdruck meiner Einstellungen, etwa ... Selbstzweifel, ... Mutlosigkeit, ... Pessimismus, sondern haben einen unausweichlichen Realitätsgehalt“ [ebd.].

In der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung wird die Frage nach der Biografie der Lernenden unter verschiedenen Aspekten und aus verschiedenen Gründen gestellt. Eine relevante Wertschätzung für die Biografie liegt vor allem vor, wenn die "Berufsförmigkeit" von Arbeit gegen die Auflösungstendenzen eines "patchworking" verteidigt wird [Bolder 2012 b, 9], das dem Prinzip der je aktuellen Beschäftigungsfähigkeit folgt. Grundsätzlich wird hier darauf hingewiesen, dass es "neben der gesellschaftlich institutionalisierten Berufsförmigkeit" auch "eine 'subjektive' Beruflichkeit" gibt, nämlich "ein Bestehen der Träger von beruflichen Qualifikationen auf ihrer beruflichen" Identität, die als ein wesentlicher "Teil ihrer personalen Identität im Lebensverlauf" aufzufassen ist [ebd., 10]. Eine Rolle in der Biografie spielt dabei weniger "die Konstanz der Berufsbezeichnung" als vielmehr die Möglichkeit zur "Entwicklung von beruflicher Kompetenz" [ebd., 11], worunter offizielle und inoffizielle Qualifikationen ebenso fallen wie "Erfahrungen" und "Dispositionen" [ebd., 10]. Für den Einzelnen geht es hier um eine "Anschlussfähigkeit nach erwerbsbiografischen Friktionen und Brüchen" als entscheidender Bedingung für die "Entwicklung und Fortdauer von Beruflichkeit" [ebd., 11].

Ganz im Sinn des andragogischen Blicks auf die wirkliche Kontinuität persönlicher Kompetenzentwicklung ist die Möglichkeit, bei der Gestaltung von Bildungsgängen die Vorkenntnisse der Personen individuell zu berücksichtigen. Ein erster Schritt weg von der traditionellen Lernorganisation ist gegeben, wenn Lernende in Ausbildungsgängen oder in der Weiterbildung die Möglichkeit haben, den Stand ihrer realen Fähigkeiten geltend zu machen, etwa um bestimmte Pflichtleistungen überspringen zu können, die der Ausbildungsplan vorsieht. So plädiert Stephan Dietrich für "modularisierte Angebote, die in Abhängigkeit von Vorkenntnissen gezielt genutzt werden können" [2002, 131]. Sieht man vom Angebots-Charakter als solchem ab, dann stellen solche Konzepte eine Entlastung dar im Vergleich zu allgemeinen Curricula, die von Allen gleichermaßen und komplett durchlaufen werden müssen. Sie setzen jedenfalls voraus, dass sich die andragogische Institution wenigstens ansatzweise mit der Frage beschäftigt, wo der Lernende in seiner Entwicklung steht.

Einen tieferen Blick auf den Entwicklungsweg einer Person streben Katrin Häßner und Jörg Knoll an, die sich im Rahmen eines Forschungsprojekts mit der Frage befassen haben, wie selbstgesteuertes Lernen professionell unterstützt werden kann [2005, 164 f]. In diesem Zusammenhang räumen sie dem Lebenslauf der jeweiligen Person eine wichtige Funktion ein: Er soll als „Anker der Lernberatung“ dienen [ebd., 164]. Dabei gehe es „um die Einbindung des ... Lernens in lebensgeschichtliche Zusammenhänge und darum, aus diesem biografischen Zugang heraus Formen der Lernunterstützung zu entwickeln“ [ebd.]. Als „Aufschichtung von Erfahrungen“ habe die Biografie des Erwachsenen eine hohe Bedeutung für alle folgenden Lernprozesse [ebd., 165], zumal das lebenslange Lernen selbst einen „nicht unerheblichen Teil der Biografie“ bilde [ebd., 166].

Im Focus des Projekts standen jene Lebensabschnitte, in denen sich „Lernanreize und Motive ... in Situationen bündeln und verdichten“ [ebd., 168]. Das seien vor allem Situationen gesellschaftlicher und persönlicher Veränderungen, die mit neuen Anforderungen einhergehen. Sie „führen bei der einzelnen Person zu Um- und Neuorientierungen. Vielfach werden gleich mehrere Lernvorgänge ausgelöst“ [ebd., 207]. In konzentrierter Form liegt dieser Typus in Situationen vor, die von der jeweiligen Person biografisch als „Neuanfang“ wahrgenommen wird. Daneben stehen aber auch längerfristige, lebensbegleitende Lernprozesse, die auf Grund ihrer Gleichzeitigkeit mit Problemen verbunden sein können, aus denen ein Beratungsbedarf erwächst. Zur Ermittlung der personenbezogenen Informationen haben die Autoren biografische Interviews genutzt, die sich auf entsprechende Fragenkataloge gestützt haben. Auf dieser Grundlage kommen sie zu dem Ergebnis, dass der „Biografieorientierung besondere Bedeutung“ zukommt, wenn es darum geht, selbstgesteuerte Lernprozesse zu unterstützen [ebd., 209]. Sie könne helfen, „Reflexion anzuregen, Zusammenhänge zu erkennen, ... Selbstverantwortung und Eigeninitiative zu stärken“ [ebd.].

Positionen zum Biografischen Standort finden sich auch in Konzepten der Pädagogik, die nicht von einem subjektorientierten Ansatz ausgehen. Allerdings sind dabei erhebliche Verkürzungen und problematische Implikationen festzustellen. So teilt Andreas Gold die Unterscheidung von Fleiß und Intelligenz, wie sie etwa im Verhalten von Schülern erscheint, und wie sie alltagstheoretischen Kategorisierungen der Schüler zu Grunde liegt. Nicht selten werden ja Lernerfolge bestimmter Schüler entweder auf deren "Intelligenz" oder auf deren "Fleiß" zurückgeführt, und dementsprechend werden diese Schüler selbst eher als "intelligent" oder eher als "fleißig" etikettiert. Dem "intelligenten" Schüler wird erfahrungsgemäß oft vorgehalten, dass er es noch weiterbringen könnte, wenn er nur bereit wäre, etwas mehr zu tun, während man dem "Fleißigen" in Aussicht stellt, dass auch er es zu etwas bringen kann, wenn er in seiner Leistung nur nicht nachlässt. Solche Unterscheidung von Intelligenz und Fleiß wird nicht nur hinsichtlich der Lernhaltung als relevant angesehen, sondern auch mit Blick auf die Lernbiografie eines Schülers. Intelligenz spiele zu Beginn der Schullaufbahn eine größere Rolle, weil die Schüler dann "noch ohne fachliche Vorkenntnisse sind" [Gold 2011]. Im weiteren Verlauf der Ausbildung gehe "die Bedeutung der allgemeinen intellektuellen Fähigkeiten" aber zurück. Generell gelte für die Schullaufbahn: "Vorwissen toppt Intelligenz. Fast alle schulischen Leistungen sind das Ergebnis kumulativer ... Lernprozesse. Die bereits vorhandenen Kenntnisse und Fertigkeiten sind dann wichtiger als die Intelligenz" [ebd.]. Sieht man von der Problematik ab, die mit der psychologischen Konstruktion "Intelligenz" verbunden ist, und blendet man aus, dass die Fremdbestimmtheit des Schülers erheblichen Einfluss auf seine Lernleistungen hat, dann wird mit solchen Aussagen im Prinzip bestätigt, dass die Eignung einer Person für ein bestimmtes Lernvorhaben primär von ihrem Entwicklungsstand abhängt, der als eine Dimension ihres biografischen Standorts aufzufassen ist.

2.4.1.2 Positionen zur Lernförderung in den Werkstätten für Behinderte

Es gehört zum Auftrag der Werkstätten, dass man den biografischen Standort einer Person umfassend berücksichtigt. Ausgehend vom Grundkonzept der Funktionalen Gesundheit stellt Daniel Oberholzer fest, dass sich "der Mensch lebenslang" entwickelt. Diese Entwicklung hängt wesentlich "von den persönlichen Ressourcen und Kompetenzen" ab [2009, 19]. Zu beachten sind hier unter anderem die "Körperfunktionen und -strukturen" [ebd., 20]; im Prinzip wird der Mensch aber als "geschichtliches Wesen verstanden" [ebd., 54]. Oberholzer plädiert deshalb dafür, dass die Behindertenhilfe "lebenslaforientiert" vorgeht [ebd.]. Die "Auseinandersetzung mit der eigenen ... Biografie und den Möglichkeiten der eigenen Zukunft" müsse der "Ausgangspunkt ... für die Prozessgestaltung" sein [ebd., 47]. Oberholzer versteht die Biografie-Orientierung im Sinn einer retrospektiven "Auseinandersetzung mit der Lebensgeschichte" einer Person

[1999, 186], während die Lebenslauforientierung die umfassende Perspektive darstellt, die auch die künftige Entwicklung der "Lebenslaufstruktur" einbezieht [ebd., 185]. Der biografische Standort kann hier als Schnittpunkt von bisheriger Biografie und künftigem Lebenslauf verstanden werden.

Die Deutsche Gesellschaft für Soziale Psychiatrie fordert in einem Diskussionspapier, dass die Werkstatt für Behinderte Angebote zur beruflichen Bildung unterbreiten kann, die "der Zielgruppe und ihrer beruflichen Vorerfahrung" entsprechen [DGSP 2010]. Es sollen zum einen die Besonderheiten beachtet werden, die mit den psychischen Störungen verbunden sind; zum anderen sollen sich die Angebote auch nach dem Stand der Fähigkeiten richten, der bei einem bestimmten Mitarbeiter gegeben ist.

In ihren Leitlinien zur beruflichen Bildung richtet die Bundesarbeitsgemeinschaft der Werkstätten eine einfache Frage an das Fachpersonal: „Wie beschreiben Sie die Beschäftigten in der Werkstatt?“ [BAG 2002, 9]. Bekanntlich ist es in der gesamten Sozialarbeit weit verbreitet, persönliche Daten von Klienten zu erheben, wenn sie in eine Einrichtung aufgenommen werden, weil man sich auf diesem Weg ein Bild von der jeweiligen Person erhofft. Will man hier zu einer echten Information etwa über den biografischen Standort einer Person kommen, dann muss man nach jenen Umständen fragen, die für die Arbeit in der Einrichtung von wesentlicher Bedeutung sind. Die Leitlinien der BAG der Werkstätten greifen die Frage des biografischen Standorts und der Lebenslauforientierung auf, wenn sie feststellen: „Menschliches Leben verläuft prozesshaft! Das Vorgegebene erklärt nicht bereits das zukünftige Leben“ [ebd., 8]. Fraglos spielt es für den Standort einer Person eine große Rolle, wenn sie behindert ist. Die Behinderung drückt sich im biografischen Standort in vielfältiger Weise aus. Wenn die BAG auf „das zukünftige Leben“ schaut, dann werden hier nicht die Grenzen, sondern die Möglichkeiten akzentuiert, die sich einer behinderten Person eröffnen, sobald sie in die Werkstatt eintritt.

Eine Werkstatt ist eine soziale Einrichtung, in der materielle Hilfen im Hintergrund stehen. Das Geschehen spielt sich vor allem im Bereich der persönlichen Hilfe ab; den Schwerpunkt bildet dabei die Persönlichkeitsbildung durch das arbeitsbezogene Lernen. Für diese Hilfen ist die Frage nach dem biografischen Standort relevant. Von Bedeutung ist dabei insbesondere zu klären, bis zu welchem Punkt ihrer Entwicklung eine Person gekommen ist, und wie ihre Entwicklung unter den neuen Umständen fortgeführt werden kann. Die Frage der BAG der Werkstätten nach der Beschreibung der Beschäftigten erweist sich als Beitrag zu Klärung einer Schnittstelle, wie sie etwa der Eintritt einer Person in eine Werkstatt darstellt.

Die Gestaltung der andragogischen Beziehung in der Werkstatt bezieht sich vor allem auf die Interaktion von Gruppenleiter und behindertem Mitarbeiter. In dieser Beziehung begegnen sich beide Partner als Subjekte, weil beide vom jeweils anderen etwas wollen, und weil sie mit ihren Absichten aufeinander treffen. Es findet eine gegenseitige Einflussnahme von Person zu Person statt. Klaus Dörner weist darauf hin, dass es neben dieser Subjekt-Subjekt-Ebene eine zweite Ebene gibt, die er die „Subjekt-Objekt-Ebene“ nennt. Auf dieser Ebene macht der Gruppenleiter den behinderten Mitarbeiter gewissermaßen zum Objekt, „zum Gegenstand von Beobachtung“, indem er ihn „beschreibt, erforscht und ... Theorien über ihn“ bildet [Dörner 1996 b, 16]. Es ist in jeder zwischenmenschlichen Beziehung unvermeidlich, dass man sich ein Bild vom Anderen macht. Auch auf dieser Subjekt-Objekt-Ebene geht es darum, verantwortlich zu handeln. Das bedeutet insbesondere, dass man sich der Subjektivität von Fremdwahrnehmungen bewusst ist. Jedes Bild, das ich mir von einem Anderen mache, bleibt ein Produkt meiner Wahrnehmung. Die relative Objektivität solcher Befunde ist nur dadurch zu erreichen, dass man sie auf den Prüfstand einer gemeinsamen Praxis stellt.

Die Aufnahme einer behinderten Person in die Werkstatt bedeutet immer, dass sich ihre Lebenssituation verändert. Dabei soll die Kontinuität der Persönlichkeitsentwicklung gewahrt werden. Deshalb dient das „Eingangsverfahren ... dem behinderten Beschäftigten, der Werkstatt und dem Arbeitsamt, im Einzelfall ... festzustellen, welche Kenntnisse und sozialen Kompetenzen der behinderte Beschäftigte besitzt“ [BA 1996, 2.2], wobei unter „Kompetenz“ der situationsadäquate Umgang mit sich selbst und mit anderen Personen zu verstehen wäre. Faktisch soll hier der biografische Standort der Person bestimmt werden, und zwar mit Bezug auf den Stand und die Entwicklung ihrer Fähigkeiten als Dimension ihrer Biografie.

Im Zusammenhang mit dem biografischen Standort spielt der Begriff der "Eignung" herausragende eine Rolle, wobei hier die Eignung einer Person für eine bestimmte Aktivität gemeint ist. Dau definiert diesen

Begriff in sozialrechtlicher Hinsicht als "körperliche, geistige und seelische Leistungsfähigkeit, um mit Aussicht auf Erfolg am Arbeitsleben teilzuhaben und an den hierzu erbrachten Leistungen teilzuhaben"; dabei seien "vorrangig die Fähigkeiten und Erfolgsaussichten zu würdigen" [2009, 177]. Die Eignung wird hier nicht als statische Größe, sondern in ihrer biografischen Dimension aufgefasst, das heißt mit Blick auf die Entwicklung einer Person. Zu der so verstandenen Eignung bestimmt das Sozialgesetzbuch 9: „Bei der Auswahl der Leistungen" wird die "Eignung ... angemessen berücksichtigt." [SGB 9, 33.4]. Auch die BAG der Werkstätten fordert: „Der Prozess der beruflichen Bildung ist so anzulegen, dass die Eignungen ... mit den Beschäftigten ermittelt und zur Grundlage jeder weiteren Planung gemacht ... werden" [BAG 2002, 12]. Hier will man weder die besonderen persönlichen Umstände ignorieren, die bei einer behinderten Person vorliegen, noch will man die Frage der Eignung abstrakt auf kognitive Fähigkeiten beschränken. Gemeint ist vor allem, dass die Schädigungen und Funktionsbeeinträchtigungen einer behinderten Person nicht den Blick auf die Entwicklungsmöglichkeiten verstellen sollen, die mit ihrem aktuellen Standort verbunden sind. Im Wesentlichen geht es hier darum "klar und umfassend zu ermitteln, wo die Fähigkeitsprofile, ... die Schwerpunkte der bisherigen Tätigkeit des Klienten sind und wie diese Fähigkeiten und Fertigkeiten für die Anforderungsprofile neuer ... Arbeitsinhalte genutzt werden können" [Bihr 2006, 324].

Im Bereich der Werkstätten ist der so genannte Eingliederungsplan der Hilfeplan im sozialrechtlichen Sinn. Er enthält erste strategische Empfehlungen der Werkstatt für die Hilfe im Einzelfall; er betrifft auch die geschäftliche Seite der Dienstleistung, die von der Werkstatt gegenüber dem behinderten Mitarbeiter erbracht wird. Damit kann er als "Konzept für den einzelnen behinderten Menschen verstanden werden, das den Prozess der beruflichen Bildung, der Beschäftigung, der arbeitsbegleitenden Maßnahmen ... strukturiert, anleitet und bündelt" [BAGüS 2010, 4.1.3]. Ein wesentlicher Teil des Eingliederungsplans besteht in einer ersten Bestimmung des biografischen Standorts.

Auch für behinderte Personen gilt das Prinzip des lebenslangen Lernens. Das Pendant zur Schnittstelle der Aufnahme in die Werkstatt ist die Schnittstelle, die durch die Berentung eines behinderten Mitarbeiters entsteht. Mit Blick auf diese biografische Veränderung stellen sich neue Herausforderungen des Handelns und des Lernens. Christa Schelbert stellt dazu fest: „Der Schritt vom Arbeitsleben in den Ruhestand stellt Menschen mit und ohne Behinderung vor vergleichbare Probleme: Die sinnstiftende berufliche Tätigkeit endet, die sozialen Kontakte im Arbeitsumfeld entfallen, und die wirtschaftliche Unabhängigkeit wird reduziert. Dieser Übergang muss ... gestaltet werden", etwa durch Maßnahmen „die Leistungseinschränkungen berücksichtigen, z.B. ... die Einrichtung von Seniorengruppen; das Einplanen längerer Pausen / Ruhezeiten; eine Arbeitsplatzanpassung" [2001 b, 22, 28]. An der Altersverteilung der behinderten Mitarbeiter fällt übrigens auf, dass die älteren Jahrgänge nur gering vertreten sind. Das ist ein später Ausdruck der so genannten Euthanasie-Politik im deutschen Faschismus. Die Altersstruktur ist zwar von einer Normalisierung noch entfernt, doch holen die älteren Jahrgänge langsam auf. Im Sinn der Lebenslauforientierung beginnen die Werkstätten bereits, sich mit speziellen Angeboten auf die Bedürfnisse der älteren Mitarbeiter einzustellen.

Nach den früheren Richtlinien der Bundesanstalt für Arbeit bauen die „Berufsbildungsmaßnahmen ... auf den vorhandenen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten auf" [BA 1996, 3.2.2]. Die aktuellen Kundenforderungen der Arbeitsagentur sehen vor, dass sich die Maßnahmen zur beruflichen Bildung an den "Fähigkeiten der behinderten Menschen orientieren" [BA 2010, 1.] Das kann im Einklang mit dem Prinzip stehen, bei allen Maßnahmen der Fähigkeitsentwicklung vom biografischen Standort des Mitarbeiters auszugehen; es bleibt jedoch offen, ob hier die umfassende Weiterführung einer persönlichen Entwicklung gemeint ist, oder ob solche Einzelfähigkeiten in den Focus gerückt werden, die am ehesten eine ökonomische Verwertbarkeit erwarten lassen.

Ein allgemeines Charakteristikum im biografischen Standort der Werkstattmitarbeiter ist ihre arbeitnehmerähnliche Rechtsstellung. Werkstätten sind Einrichtungen der beruflichen Habilitation. Der gesellschaftliche Zweck ihrer Tätigkeit besteht nicht in der produktbezogenen Wertschöpfung, sondern in der persönlichen Entwicklung der behinderten Mitarbeiter. Werkstattmitarbeiter gehen zwar einer Tätigkeit nach, die einer realen Berufstätigkeit ähnelt, aber sie tun dies in erster Linie, um das Maß ihrer Behinderung zu verringern. Mit der arbeitnehmerähnlichen Rechtsstellung wird im Wesentlichen abgesichert, dass der behinderte Mitarbeiter einerseits an der realen Arbeitswelt teilhat, dass er dabei aber den Schwerpunkt auf seine Lebensqualität und auf die Entwicklung seiner Fähigkeiten legen kann. Wenn die Arbeit im regulären Be-

trieb Waren produziert, um einen finanziellen Gewinn zu erzielen, so geht es bei der Werkstattarbeit primär um eine Wertschöpfung im Bereich der Arbeitskraft, denn die Mitarbeiter sollen Gelegenheit haben, ihr Leben zu entfalten und ihre Handlungsfähigkeit zu erweitern. In ihren Teilprozessen entspricht die Werkstattarbeit durchaus einer realen Erwerbsarbeit; sie ist aber konzeptionell so anzulegen, dass sie dem Wohl der Persönlichkeit und ihrer Entwicklung dient.

Die Zwecksetzung der Mitarbeit in einer Werkstatt drückt sich in der Rechtsstellung der behinderten Mitarbeiter aus. Sie werden als Habilitanden klassifiziert und nicht etwa als leistungsgeminderte Beschäftigte: „Werden Leistungen in Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation ausgeführt, werden die Teilnehmenden nicht in den Betrieb der Einrichtungen eingegliedert. Sie sind keine Arbeitnehmer im Sinne des Betriebsverfassungsgesetzes“ [SGB 9, 36]. Diese Vorschrift verdeutlicht, dass die Mitarbeiter der Werkstätten "nicht in einem Beschäftigungsverhältnis zu diesen Einrichtungen stehen" [Dau 2009, 186]. Die Rechtsstellung der behinderten Mitarbeiter entspricht also nicht der Stellung eines lohnabhängig Beschäftigten, sondern sie ähnelt dieser Stellung nur: Behinderte Personen "im Arbeitsbereich anerkannter Werkstätten stehen ... zu den Werkstätten in einem arbeitnehmerähnlichen Rechtsverhältnis" [SGB, 138.1]. Arbeitnehmerähnliche Personen sind solche, "die wirtschaftlich abhängig und vergleichbar einem Arbeitnehmer sozial schutzbedürftig sind" [Bihr 2006, 1076]

Die arbeitnehmerähnliche Rechtsstellung bedeutet insbesondere, dass die Habilitanden andere Pflichten haben, als dies bei Arbeitnehmern der Fall wäre, denn mit "dem Werkstattvertrag zwischen den Beschäftigten und den Werkstatt-Trägern kommt kein Äquivalententausch zustande: Der Leistungsverpflichtung des Trägers steht keine Pflicht zu einer bestimmten, einforderbaren Gegenleistung gegenüber" [Hautop 2002, 89]. Der Werkstatt-Träger muss zwar den behinderten Mitarbeitern eine angemessene Tätigkeit anbieten und ihnen ein Entgelt zahlen [WVO, 13.2]; aber der behinderte Mitarbeiter hat nicht die Pflicht eines Arbeitnehmers, durch seine Arbeit entsprechende Werte zu schaffen. Zum besonderen Verhältnis der arbeitnehmerähnlichen Rechtsstellung gehören dagegen die Schutzbestimmungen des Arbeitsrechts [SGB 9, 36].

Konkretisiert wird die Rechtsstellung des behinderten Mitarbeiters in einem Vertrag, den die jeweilige Werkstatt mit ihm abschließt, und der wiederum einem Arbeitsvertrag oder einem Ausbildungsvertrag nicht gleicht, sondern ihm nur ähnelt. Kossens weist darauf hin, dass der "Abschluss des Werkstattvertrags lediglich deklaratorische Bedeutung" hat, denn "das arbeitnehmerähnliche Rechtsverhältnis entsteht bereits mit der Aufnahme der Beschäftigung im Arbeitsbereich" der Werkstatt [2002, 530]. Zum Vertrag bestimmt das Sozialgesetzbuch grundsätzlich: „Der Inhalt des arbeitnehmerähnlichen Rechtsverhältnisses wird unter Berücksichtigung des ... Sozialleistungsverhältnisses durch Werkstattverträge zwischen den behinderten Menschen und dem Träger der Werkstatt näher geregelt“ [SGB 9, 138.3]. Diese Bestimmung ist auch in der Werkstättenverordnung enthalten: „Die Werkstätten haben mit den im Arbeitsbereich beschäftigten behinderten Menschen ... Werkstattverträge in schriftlicher Form abzuschließen, in denen das arbeitnehmerähnliche Rechtsverhältnis zwischen der Werkstatt und dem behinderten Menschen näher geregelt wird.“ [WVO, 13.1]. Der Sinn dieses Vertrags besteht darin, "denjenigen Behinderten ..., auf die das allgemeine Arbeits- bzw. Berufsbildungsrecht keine Anwendung findet, Klarheit über ihre Rechte und Pflichten gegenüber der Einrichtung zu geben", und zwar unabhängig von der Geschäftsfähigkeit der behinderten Person als Vertragspartner [Cramer 1997, 181].

Die Rechtsstellung der Werkstattmitarbeiter ist häufig Gegenstand von Diskussionen. Die Bundesarbeitsgemeinschaft der Werkstätten schätzt im Grundsatz ein: „Das arbeitnehmerähnliche Rechtsverhältnis mit seiner besonders umfangreichen Schutzfunktion und der sehr geringen Pflichten der Beschäftigten den Werkstattträgern gegenüber ist der derzeit beste Rechtsstatus, der sich aus Analogien zu anderen Rechtsnormen ableiten lässt“ [Hautop 2002, 90]. Es entspricht dem Zweck der arbeitnehmerähnlichen Rechtsstellung, dass man ihr Maß wahrt und davon absieht, dieses Konstrukt extensiv zu interpretieren. "Kern des arbeitnehmerähnlichen Rechtsverhältnisses ist der Rehabilitationsauftrag" [Dau 2009, 815]. So läge es nicht im objektiven Interesse der Werkstattmitarbeiter als Habilitanden, wenn man ihre reale Situation so weit wie möglich jener eines Arbeitnehmers angleichen wollte, sei es über individual-vertragliche Regelungen oder über allgemeine Regelungen mit dem Sozialleistungsträger. Generell bedenklich sind hier Argumentationen, die in Einzelfragen eine Gleichbehandlung von Werkstattmitarbeitern und Arbeitnehmern reklamieren, und die dabei von arbeitsrechtlichen oder tarifvertraglichen Regelungen ausgehen. Mit solchen

Forderungen riskiert man den (Re-)Habilitanden-Status, der für die Werkstattmitarbeiter grundsätzlich vorteilhaft ist, und den zu erhalten in ihrem objektiven Interesse liegt. Wenn etwa zum Bereich der Arbeitszeit oder der Entlohnung für Werkstattmitarbeiter andere Regelungen gelten als für Arbeitnehmer, so ist dies aus den Umständen der Habilitation begründet und stellt insofern keine Diskriminierung dar.

Neben der arbeitnehmerähnlichen Rechtsstellung zählt zu den allgemeinen Befunden im biografischen Standort der Werkstatt-Mitarbeiter der Umstand, dass sie behindert sind. Aus gesamtgesellschaftlicher Sicht ist hier zunächst festzustellen, dass Behinderung seit Langem eine Massenerscheinung in der Arbeitswelt ist [s. Trunk 1995, 18 f]. In der Menge der etwa 7,1 Millionen Schwerbehinderten in Deutschland stellen die Werkstattmitarbeiter ein schmales Segment dar, das einem Anteil von nur etwa vier Prozent entspricht. Das Gros der anerkannt Behinderten hat mit den Werkstätten nichts zu tun; es handelt sich dabei um reguläre Arbeitnehmer, die sich im Lauf ihres Arbeitslebens eine Funktionsbeeinträchtigung zugezogen haben, und zwar überwiegend aufgrund von arbeitsbedingten Erkrankungen. Achim Huber und Peter Ochs vom ISO-Institut in Saarbrücken haben eingehend untersucht, welche Folgen die Modernisierung und Rationalisierung für die Gesundheit der Beschäftigten hat; sie konnten bereits im Jahr 1994 feststellen: "Chronisch-degenerative Krankheiten sind die Hauptursache nachhaltiger gesundheitlicher Schäden, deren Folgen als Schwerbehinderung anerkannt werden" [1994, 60]. Dieser Befund ist nach wie vor aktuell; so hat das Statistische Bundesamt im Jahr 2010 mitgeteilt, dass "mit 82 Prozent ... der überwiegende Teil der Behinderungen durch eine Krankheit verursacht" wurde [Destatis 2010]. Von besonderer Dynamik sind dabei die psychischen Störungen; so hat sich im Zeitraum 2000 bis 2010 die Zahl jener Personen mehr als verdoppelt, die auf Grund einer Depression in einer Klinik stationär behandelt wurden [Brenner 2011]. Psychische Störungen machten im Jahr 2010 "40 Prozent der rund 180.000 Fälle von verminderter Erwerbsfähigkeit" aus [Szent-Ivanyi 2011].

Für das spezielle Segment der geistig und psychisch behinderten Werkstattmitarbeiter gilt, dass die „Maßnahmen zur beruflichen und persönlichkeitsbildenden Förderung ... die jeweils unterschiedlichen Arten der Behinderung ausreichend berücksichtigen“ müssen [BA 1996, 1.3]. In der Fachwelt existieren unterschiedliche Vorstellungen davon, was unter einer Behinderung zu verstehen ist, sowohl was den Inhalt dieses Begriffs betrifft als auch hinsichtlich seiner theoretischen Grundlegung. So kann man Behinderung psychologisch vom einzelnen Menschen her definieren und dabei die speziellen Probleme seiner Persönlichkeitsentwicklung in den Mittelpunkt stellen. Ein anderer Ansatz kommt von der gesellschaftlichen Situation her und betont vor allem die Frage der sozialen Teilhabe. Eher politisch begründet sind Ansätze, in denen die Behinderung als unwesentliche Besonderheit dargestellt wird, die auf einer Stufe mit anderen individuellen Eigenheiten stehe, wie sie bei allen Menschen gegeben seien. Diese Position versteht sich vor allem als anti-diskriminierend, wie das auch bei religiös motivierten Ansätzen der Fall ist, in denen Behinderung als bloße Wahrnehmungsweise aufgefasst wird, die nur den Blick auf den Menschen als solchen verstellt.

Im Rahmen der sozialrechtlich fundierten Eingliederungshilfe ist der Behinderungsbegriff keineswegs in das Belieben der Akteure gestellt. Im früheren Schwerbehindertengesetz wurde "Behinderung" wie folgt definiert: "Behinderung im Sinne dieses Gesetzes ist die Auswirkung einer nicht nur vorübergehenden Funktionsbeeinträchtigung, die auf einem regelwidrigen körperlichen, geistigen oder seelischen Zustand beruht" [SchwbG, 3.1]. Mit dem Begriff der "Auswirkung" waren hier die Folgen der Funktionsbeeinträchtigung für die soziale Teilhabe gemeint. Mit Blick auf diesen wesentlichen Punkt kann die neue Definition im Sozialgesetzbuch 9 als angemessener gelten, denn hier wird „Behinderung“ explizit als Beeinträchtigung in der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben bestimmt: „Menschen sind behindert, wenn ihre körperliche Funktion, geistige Fähigkeit oder seelische Gesundheit ... von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweichen und daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist“ [SGB 9, 2.1]. Die inhaltliche Substanz des Behindertenbegriffs hat sich mit der Neudefinition nicht geändert: "Danach kann eine Beeinträchtigung der körperlichen Funktionen, der geistigen Fähigkeiten oder der seelischen Gesundheit zu einer Aktivitätseinschränkung ... führen, die sich als Partizipationsstörung ... auswirkt" [Lachwitz 2001, 17 f]. Dieser dreigliedrige Begriff von Behinderung mit der Partizipationsstörung als Kern ist für die Arbeit in den Werkstätten relevant. Er wird nachfolgend kurz ausgeleuchtet, weil es sich um einen Grundbegriff der Werkstatt-Arbeit handelt, und weil er darüber hinaus in einem speziellen Zusammenhang mit der beruflichen Bildung steht, wenn man das tätigkeitsbezogene Lernen als Prozess der Aneignung auffasst, der durch persönliche Umstände eben „behindert“ werden kann; man könnte auch sagen: Behinderung und

Fähigkeitsentwicklung durch Lernen sind entgegen gesetzte Dimensionen im Verhältnis von Individuum und Gesellschaft.

Im juristischen Sinn wird "Behinderung" wie folgt interpretiert.

- Das entscheidende Kriterium für die Behinderung ist die Beeinträchtigung in der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Eine Abweichung im individuellen Zustand muss zwar gegeben sein, sie ist aber zweitrangig. So liegt nach Gröninger eine „Behinderung ... selbst dann vor, wenn die körperliche, geistige oder seelische Regelwidrigkeit an sich nur geringfügig ist, die zu Einschränkungen der Mobilität auf dem Arbeitsmarkt führt oder zu Einschränkungen der Bewegungsfreiheit in der Gesellschaft“ [1995, 3, Rz 2].
- Welche Beeinträchtigungen der sozialen Teilhabe als Behinderung gelten können verdeutlicht Hans-Jürgen Dörner, nämlich beispielsweise „Kommunikationsstörungen (z.B. wegen Gehörlosigkeit), Einschränkungen der Mobilität auf dem Arbeitsmarkt, Einschränkungen der Erwerbstätigkeit auf einem bestimmten Sektor (z.B. Nahrungsmittel-Produktion), Kontaktdefizite (z.B. wegen äußerlicher Verunstaltung). Auch die ablehnende Haltung der Umwelt gegen einen Betroffenen ist zu berücksichtigen.“ Dörner stellt ausdrücklich fest: „Die Auswirkung auf Arbeit, Beruf und Gesellschaft ist erst die Behinderung im Sinne des Gesetzes“ [1996 a, 1,4].
- Häufig wird die Behinderung mit einer körperlichen oder psychischen Schädigung gleichgesetzt oder auch mit der Beeinträchtigung von körperlichen oder psychischen Funktionen. Dagegen stellt Großmann eindeutig fest, dass „nach dem Gesetz ... ‚Behinderung‘ nicht der regelwidrige körperliche, geistige oder seelische Zustand als solcher“ ist. „Dieser Zustand führt vielmehr zu Funktionsausfällen, die in der Erwerbsfähigkeit und im sonstigen Leben so stark beeinträchtigen, dass die gesellschaftliche Integration der betroffenen Person erheblich gestört ist. Der Begriff ‚Behinderung‘ erfasst diese Auswirkung von Funktionsstörungen. Eine Behinderung ist immer dann anzunehmen, wenn eine Person durch Störungen menschlicher Funktionen in ihrer gesamten Daseinsentfaltung beeinträchtigt ist, insbesondere aber in ihrer beruflichen Fähigkeit“ [1992, 3, Rz 8; 15; 71].
- Den Unterschied von abweichendem Zustand und gesellschaftlicher Einschränkung verdeutlicht das Beispiel der Brustamputation bei Frauen. Hier ist die Abweichung von körperlicher Art, und sie zieht bei günstigem Verlauf nur geringe körperliche Beeinträchtigungen nach sich. Trotzdem wird bei einer Brustamputation regelmäßig eine Behinderung anerkannt. Das Sozialgericht Frankfurt stellte dazu in einem Fall fest, dass „die psychosozialen Folgen der Amputation die Anerkennung als Schwerbehinderte rechtfertigen“. Für Frauen nach Verlust einer Brust bereite das „Hineinwachsen in ein neues, zweites Leben nach der Krebserkrankung besondere Probleme“ [SG].
- Mit dem Begriff des „abweichenden Zustands“ wird der einzelne Mensch zum gesellschaftlich Normalen in Beziehung gesetzt. Fuchs stellt fest, dass Behinderung den „Verlust oder die Beeinträchtigung von physischen oder psychischen Strukturen“ voraussetzt, „die normalerweise vorhanden sind“ [1994, 3, Rz 1].
- Behinderungen bestehen im Verhältnis eines Individuums zur Gesellschaft. Im Falle einer gehörlosen Person stellte das Bundessozialgericht dementsprechend fest: „Das Kommunikationsdefizit mit der Folge von erschwertem und verzögertem Kenntniserwerb, einer lebenslang verlangsamten Weiterentwicklung und bleibender Fremdheit in der Gesellschaft der Hörenden, stellt die eigentliche Behinderung ... dar“ [BSG 1993].
- Eine Beeinträchtigung der sozialen Teilhabe wird nicht als Behinderung eingestuft, wenn sie zwar auf gesundheitlichen Einschränkungen beruht, diese aber im höheren Lebensalter als normal gelten. So weist Wiegand darauf hin, dass „Funktionsbeeinträchtigungen, die sich im Alter physiologisch entwickeln und die nach Art und Umfang für das Lebensalter typisch sind, ... nicht als Behinderung angesehen werden“ können [1993, 3, Rz 4].
- Eine Beeinträchtigung der sozialen Teilhabe wird nicht als Behinderung eingestuft, wenn sie zwar auf Einschränkungen beruht, diese Einschränkungen aber nicht durch körperliche, geistige oder seelische Funktionsstörungen bedingt sind. Neumann führt dazu aus, es seien „Gründe für eine Behinderung denkbar, die mit einer Funktionsstörung im Sinne des Gesetzes nichts zu tun haben. Man denke an Sprachschwierigkeiten, Erziehung, Herkunft oder Überzeugungsgründe. Wem bspw. durch Erziehung ein Tabu verbietet, bestimmte Verrichtungen zu vollbringen, ist insoweit in seinem Lebensbereich eingeengt und damit allgemein gesehen behindert. Diese Behinderung beruht aber nicht auf einer Funktionsstörung im Sinne des Gesetzes“ [1992, 3, Rz 11, 12].

Das historisch-materialistische Menschenbild ermöglicht einen eigenen Behindertenbegriff der Kritischen Psychologie. Klaus Holzkamp geht davon aus, dass der einzelne Mensch erst lernen muss, über die Lebensmöglichkeiten zu verfügen, die gesellschaftlich bereitstehen. Behinderung fasst er dementsprechend als "Isolierung des Individuums von den gesellschaftlichen Verfügungsmöglichkeiten" auf [1993, 217]. In seiner gesamten Entwicklung ist der einzelne Mensch darauf angewiesen, sich die Kenntnisse, Fähigkeiten und Handlungsmöglichkeiten anzueignen, die gesellschaftlich vorhanden sind, und die von Generation zu Generation vererbt werden. „Erfolgen Aneignungsprozesse über lange Zeit nicht, so wächst das Individuum unter Bedingungen der Isolation vom gesellschaftlichen Erbe auf“. Auch Wolfgang Jantzen begreift Behinderung als „Isolation von der Aneignung des gesellschaftlichen Erbes“; er fügt hinzu: „Aufhebung der Behinderung heißt somit Aufhebung der isolierenden Bedingungen“ [1984, 203 f]. Behinderung bedeutet danach im Wesentlichen, dass ein Mensch nur eingeschränkt am gesellschaftlichen Leben teilhaben kann. Behinderung ist keine persönliche Eigenschaft, sondern sie stellt ein soziales Verhältnis dar. Die Einschränkungen einer Behinderung haben allerdings Auswirkungen auf die Persönlichkeit einer Person. Im Wesentlichen ist die Beeinträchtigung darin zu sehen, dass eine Person durch ihre eingeschränkten Möglichkeiten in ihrer Entwicklung behindert wird; im Kern geht es dabei um die Behinderung von Lernprozessen. Die Förderung von Lernprozessen wirkt also der Behinderung entgegen.

Eine Einteilung der Behinderungen nach so genannten Behinderungsarten muss sich primär nach dem Verhältnis richten, das Behinderungen im Wesentlichen ausmacht, nämlich die Einschränkung in der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Als Arten der Behinderung können demnach die verschiedenen Varianten dieser Beeinträchtigung gelten [s. Trunk 2003 b, 131 f]:

- Einschränkungen der beruflichen Möglichkeiten liegen vor, wenn etwa eine Person mit Down-Syndrom verminderte Chancen am Arbeitsmarkt hat;
- Finanzielle Einschränkungen liegen vor, wenn ein Diabetiker Mehrkosten durch die Notwendigkeit zur Einhaltung einer Diät hat;
- Einschränkungen der Unabhängigkeit liegen vor, wenn eine anfallsranke Person ständige Begleitung benötigt;
- Einschränkungen der Beweglichkeit liegen vor, wenn eine Person auf Grund physischer oder psychischer Schädigungen kein Fahrzeug führen kann;
- Einschränkungen der sozialen Möglichkeiten liegen vor, wenn eine gehörlose Person nicht in der Lage ist, eine Rundfunksendung zu verfolgen;
- Psychosoziale Einschränkungen liegen vor, wenn es für eine beinamputierte Person eine Hemmschwelle bedeutet, bei einem Schwimmbadbesuch ihren körperlichen Schaden anderen Menschen offenbaren zu müssen;
- Einschränkungen der Erholungsmöglichkeiten liegen vor, wenn ein Patient mit chronischem Nierenversagen einen großen Teil seiner Freizeit auf die Dialyse verwenden muss;
- Einschränkungen familiärer Beziehungen liegen vor, wenn eine Person auf Grund psychischer Störungen ihre Aufgaben als Elternteil nur bedingt wahrnehmen kann.

Von herausgehobener Bedeutung für die Werkstätten ist die Einschränkung in der Teilhabe am Berufsleben und an der beruflichen Bildung, die bei allen behinderten Personen besteht. Durch ihre umfassende Hilfe können die Werkstätten hier dazu beitragen, das Ausmaß der Behinderung für den einzelnen Mitarbeiter zu verringern. Von untergeordneter Bedeutung sind Klassifizierungen, die sich auf der Ebene der Funktionsbeeinträchtigung oder des regelwidrigen Zustands bewegen, also etwa die Unterscheidung nach medizinischen Diagnosen, wie sie mit der "International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems" versucht wird.

Wenn am Begriff der Behinderung oder am sozialrechtlichen Umgang mit diesem Begriff aus fachlicher Sicht etwas zu kritisieren ist, dann betrifft das vor allem die "starke Bindung an medizinische Faktoren" [Fuchs 2010, 343], wie man sie etwa in der Tabelle zur Festsetzung des Behinderungsgrades vorfindet. Wie Harry Fuchs richtig feststellt, ist die medizinische Sicht dafür verantwortlich, dass sich die Orientierung "auf die Beeinträchtigung der Teilhabe am Leben in der Gesellschaft bisher weder im Selbstverständnis noch in der Praxis der Rechtsanwendung durchgesetzt hat" [ebd.]. Die Art und Schwere der Schädigungen und der Funktionsbeeinträchtigungen sollte nicht im Vordergrund stehen; im Wesentlichen sollte es vielmehr um "Art und Ausmaß der Teilhabebeeinträchtigung" gehen [ebd., 342]. Die eigentliche Barriere, die dem entgegensteht, ist das sozialrechtliche Dogma von der Gleichbehandlung. Es wird die Illusion ge-

pflegt, dass Gleichbehandlung gegeben sei, wenn solche behinderten Personen die gleichen Leistungen erhalten, deren Schädigungen und Funktionsbeeinträchtigungen vergleichbar sind. Das führt etwa dazu, dass ein Berufsmusiker, der einen Finger an der linken Hand verloren hat, dafür denselben Grad der Behinderung ("10") zuerkannt bekommt wie ein Berufskraftfahrer, obwohl sich die identische Schädigung in den beiden Fällen unterschiedlich schwer auf die Teilhabemöglichkeiten auswirkt [BMAS 2006]. Die Gleichbehandlung auf der Ebene der Schädigung führt also zu einer Ungleichbehandlung auf der Ebene der eigentlichen Behinderung.

Im Bereich der Behindertenhilfe dient der Begriff der Behinderung dazu, Bestimmungsmomente des biografischen Standorts von Personen zu erfassen, und zwar in der Absicht, Situation und Perspektive dieser Personen möglichst günstig zu gestalten. Dabei ist es von zentraler Bedeutung, dass die Personen Gelegenheit haben, das Maß ihrer Behinderung zu verringern, also ihre Handlungsfähigkeit zu erweitern, sowohl hinsichtlich der sozialen Gelegenheiten des Handelns als auch mit Blick auf die personalen Handlungsvoraussetzungen im Sinn der individuellen Fähigkeiten. Für Behinderte gilt dabei dasselbe, was auch im Fall von gravierenden Krankheiten gilt, oder im Fall von sozialen Schwierigkeiten wie einer Arbeitslosigkeit, oder etwa im Fall eines Schicksalsschlags wie dem Verlust einer nahestehenden Person: Es ist eine Voraussetzung für den Erfolg therapeutischer Maßnahmen, dass der Betroffene und seine Bezugspersonen die Problematik annehmen, und dass der Betroffene seine Problemkonstellation als Teil des eigenen biografischen Standorts akzeptiert.

Angesichts der Bedeutung, die der Akzeptanz des biografischen Standorts zukommt, ist eine problematische Tendenz des behindertenpolitischen Mainstream in dem Versuch zu sehen, den Begriff der Behinderung in Frage zu stellen, zu relativieren oder aufzulösen. Behinderung wird dabei nicht in ihrer personalen Dimension gesehen, sondern auf "behindernde äußere Umstände" reduziert [Geyer 2011]. Wie Michael Spieker von einer Tagung der Akademie für politische Bildung in Tutzing berichtet, wurde dort beispielsweise die Auffassung vertreten, dass jene Gen-Konstellation, die für das Down-Syndrom verantwortlich ist, "als vollkommen normal anzusehen" sei, da sie ja regelmäßig vorkomme. Darüber hinaus sei die geistige Behinderung der Down-Syndrom-Kinder kein genetischer bedingter Zustand, sondern man müsse sie "als verhinderbaren Prozess ... begreifen" [Spieker 2010]. Würden die Kinder so angenommen, wie sie sind, dann hätten sie "alle üblichen Entwicklungsmöglichkeiten" [ebd.]. Erst die weithin übliche "Überbehütung und Unterforderung ... machten diese Kinder ... zu geistig Behinderten" [ebd.]. Triebkraft für solche Positionen ist häufig, dass man sich gegen die Abwertung von behinderten Personen wehren will, und der emanzipative Zorn richtet sich mittlerweile nicht nur gegen wirkliche, sondern auch gegen vermeintliche Diskriminierungen.

Das Negieren von Behinderungen hat jedenfalls Konsequenzen, und sie reichen gewissermaßen bis zum prä-biografischen Standort, wenn etwa die Legitimität von Schwangerschaftsabbrüchen in Frage gestellt wird. So wurde in der genannten Tagung kritisiert, dass Kinder mit einem Down-Syndrom heute kaum mehr eine Chance hätten, zur Welt zu kommen; eine solche Praxis gehe über den Tatbestand der sozialen Exklusion hinaus und komme einer "Extinktion" gleich [ebd.]. Mit diesem Wort von der "Extinktion" werden legale Schwangerschaftsabbrüche in die Nähe der faschistischen "Euthanasie"-Politik gerückt. Solche Positionen weisen darauf hin, dass in der Diskussion ein gewisser Extremismus anzutreffen ist, der bereit ist, sich über reale Zusammenhänge, Unterschiede und begriffliche Unterscheidungen hinwegzusetzen. Sie werden von konservativer Seite dankbar aufgegriffen; so sorgt sich der Behindertenbeauftragte der Bundesregierung, Hubert Hüppe (CDU) darum, dass die moderne pränatale Diagnostik für Personen "mit Trisomie 21 zur Existenzfrage werden könnte" [Tichomirowa 2012], da sie relativ einfach und risikoarm durchgeführt werden kann, und damit auch die Praxis der Schwangerschaftsabbrüche begünstigt.

Michael Zander sieht durchaus die Gefahr, dass man mit der Ablehnung einer pränatalen Diagnostik an die Seite reaktionärer Abtreibungsgegner gerät; deshalb kritisiert er die Praxis der Schwangerschaftsabbrüche bei der Diagnose einer Trisomie 21 mit scheinbar fortschrittlichen Argumenten: Die Elternschaft könne gerade im Fall eines Kindes mit Down-Syndrom eine Bereicherung sein; und die pränatale Diagnostik könne das "Kinder- und Elternglück" ohnehin nicht "vorhersagen, dies hängt wesentlich von den gesellschaftlichen Verhältnissen ab" [Zander 2012 a]. Mit dieser Position werden Einsichten verabsolutiert, die an sich richtig sind: Das Private ist auch im Falle der Behinderung letztlich vom Gesellschaftlichen bestimmt, und die eigentliche Behinderung ist in den gesellschaftlichen Verhältnissen zu suchen. Das ändert aber nichts daran,

dass es für jeden Schwangerschaftsabbruch Gründe gibt, und dass es das errungene Recht der Frauen ist, diesen Gründen zu folgen. Es ändert auch nichts an der Eigengesetzlichkeit einer Behinderung mit ihren Schädigungen und Funktionsbeeinträchtigungen. Behinderung im Sinn einer Erschwernis von sozialer Teilhabe kann durch gesellschaftliche Unterstützung zwar vermindert werden, aber sie bleibt doch immer bestehen, und sie stellt auch immer eine erhebliche Belastung dar.

Getragen ist die Ablehnung der pränatalen Diagnostik und der entsprechenden Schwangerschaftsabbrüche von dem Unbehagen gegenüber der Tendenz, Menschen zu normieren. So stellt eine Mitarbeiterin eines "Deutschen Down-Syndrom-Infocenter" fest, dass es einen "gesellschaftlichen Verlust" bedeuten würde, "wenn wir alles, was nicht der Norm entspricht aussortieren" [Tichomirowa 2012]. Das Infocenter wirbt für seine Position mit dem Foto eines hübschen und lächelnden Mädchens mit Down-Syndrom und fragt rhetorisch-provokativ, ob solche Menschen denn "unzumutbar" für die Gesellschaft sind. Natürlich ist es legitim dafür zu werben, dass Föten mit Down-Syndrom ausgetragen werden und als Kinder zur Welt kommen. Nicht legitim ist es hingegen, den Unterschied zu verwischen, der zwischen dem Noch-nicht-Standort eines Fötus und dem realen biografischen Standort eines Kindes besteht. So wird der Eindruck erweckt, als deute die Akzeptanz von Schwangerschaftsabbrüchen auf eine behindertenfeindliche Haltung; und wenn der Behindertenbeauftragte der Bundesregierung mit Bezug auf Schwangerschaftsabbrüche von einer "Existenzfrage" für Behinderte spricht, dann wählt er einen Begriff, der normalerweise auf geborene Menschen und mithin auf Personen angewandt wird, die sich in Not befinden, und der dann zu Recht alarmierend wirkt.

Im Allgemeinen ist die Zurückweisung des Behinderungsbegriffs als eine Abwehrreaktion darauf zu verstehen, dass behinderte Personen stigmatisiert werden. Dabei wird die Kategorie "behindert" als ein Instrument der Diskriminierung gesehen. Auch in Werkstätten werden Kategorisierungen dieser Art vorgenommen, und zwar mit dem Selbstverständnis einer Förderdiagnostik oder einer differenzierten Bedarfsermittlung. So wirbt eine bekannte Werkstatt in Brandenburg für ihr Betreuungskonzept und bietet es anderen Werkstätten als ausgefeiltes Instrument einer professionellen Behindertenarbeit an [Brun 2006]. Mit diesem Konzept sollen behinderte Personen nach einem Katalog von Parametern vermessen werden, etwa hinsichtlich der "Abhängigkeit von Aufmerksamkeit und Zuwendung" oder der "Verlässlichkeit und Zuverlässigkeit", wobei die Person jeweils einer von fünf Intensitätsstufen zugeordnet wird [ebd.]. Die Werte der verschiedenen Variablen sollen es dann ermöglichen, den Betreuungstyp der jeweiligen Person zu bestimmen, je nachdem, welches Maß an Betreuung sie auf Grund ihrer Eigenheiten benötigt ("Betreuungsbalance" im Sinn eines Mehr oder Weniger). Nun können fachliche Kategorien im günstigen Fall dazu beitragen, dass professionelle Helfer ihre Wahrnehmung leiten und überprüfen, die sie für behinderte Personen entwickeln. Welchen Sinn sollen aber systematische Kategorisierungen ergeben? Vor allem bei gering qualifizierten Praktikern trifft man auf die Vorstellung, man könne Verunsicherungen in der Betreuungsarbeit vermeiden und Handlungssicherheit gewinnen, wenn man die Betreuten bestimmten Typen zuordnen kann. Dahinter steht die Erwartung, dass es für diese Typen allgemeingültige Handlungsempfehlungen gibt, also eine Beschreibung des "richtigen" Verhaltens etwa gegenüber Personen, die an einer Schizophrenie leiden. Die Fehlerhaftigkeit dieser Erwartung besteht im Wesentlichen darin, dass die Betreuer auf der Subjekt-Objekt-Ebene der Betrachtung verbleiben, wenn sie nach der "richtigen Behandlung" von Personen fragen, dass sie also versuchen eine Rolle zu spielen, statt sich für eine persönliche Beziehung zu öffnen. Für den professionellen Betreuer hat die Kategorisierung also den fragwürdigen Nutzen, dass er in der Distanz bleiben und das persönliche Risiko vermeiden kann, das mit jeder Beziehungsarbeit verbunden ist. Dieses Interesse paart sich in ungünstiger Weise mit dem gleichgerichteten Interesse von Sozialleistungsträgern, mit Hilfe von Diagnosen und Kategorisierungen Kontrolle auszuüben, ihre fallbezogenen Entscheidungen unangreifbar zu machen und Kosten zu dämpfen.

Generell weisen Kategorisierungen eine Nähe zu einer Etikettierung auf, die zur Folge hat, dass den Personen die Behinderung quasi als Eigenschaft zugeschrieben wird, und dass sie schließlich selbst als Ursache für die sozialen Nachteile erscheinen können, die mit ihren Beeinträchtigungen verbunden sind. Im Sinn einer gegenteiligen Strategie, also einer Dekategorisierung, will die Infragestellung des Behinderungsbegriffs hier eine Alternative bieten. Sie versteht sich als fortschrittlich, da sie gegen die Etikettierung gerichtet ist und damit auch gegen eine Individualisierung der Behinderung, die als individuelle Eigenschaft erscheint, in Wirklichkeit aber ein soziales Verhältnis darstellt. Im Prinzip liegt mit der Dekategorisierung aber ein Versuch vor, die Benachteiligung von Behinderten zu bekämpfen, indem man die personalen Ge-

gebenheiten ignoriert, die aus einem Menschen das potenzielle Objekt einer Diskriminierung machen. Man handelt gewissermaßen nach der Devise: Wo es nichts zu diskriminieren gibt, da darf und kann auch nichts diskriminiert werden. Die theoretische Schwäche eines solchen Vorgehens ist darin zu sehen, dass man die Behinderung als soziales Verhältnis gerade verfehlt und im Bereich des Individuums verbleibt, wenn man nur die Schädigungen und die Funktionsbeeinträchtigungen umdeutet, die mit der Person tatsächlich verbunden sind, und die zu den Bedingungen einer Behinderung gehören; sie werden als bloße individuelle Eigenheit oder Andersartigkeit ausgegeben. Auf diese Weise erscheint Behinderung nur als ein Setting ungünstiger äußerer Umstände. Zerrissen wird dabei der spezifisch menschliche, das heißt der biotisch-sozial-psychische Zusammenhang von Schädigung, Funktionsbeeinträchtigung, Einschränkung der sozialen Teilhabe, Behinderung in der Aneignung des sozialen Erbes und Persönlichkeit. Einer dialektischen Sicht von Individuum und Gesellschaft wird damit der Boden entzogen. Als Lösungsversuch ist diese Strategie pseudoradikal, weil sie das Problem umdefiniert, statt es zu begreifen; in praktischer Hinsicht ist die Strategie hilflos, weil sie keine Ansatzpunkte bietet, um die Handlungsfähigkeit und die Lebensqualität von Behinderten real zu verbessern. Geyer stellt dazu lapidar fest, dass die "wortmagische Verleugnung" der Behinderung nicht funktioniert [2011]. So ist die Strategie der Dekategorisierung keineswegs die Alternative zur Kategorisierung von behinderten Personen, sondern nur ihr schlechtes Gegenteil. Sie steht in der Tradition jener Maßnahmen, mit denen die soziale Situation von Behinderten in idealistischer Weise als "Diskriminierung" interpretiert wird, und die dem mit propagandistischen Mitteln entgegenwirken wollen [s. Trunk 1994].

Für eine wissenschaftliche Herangehensweise an die soziale Realität ist es jedenfalls kennzeichnend, dass die Verhältnisse dieser Realität durch theoretische Begriffe abgebildet werden. Sie stellen zwar immer eine Interpretation dar, spiegeln aber gleichwohl objektive Gegebenheiten wider. Zu den Versuchen, den Begriff der Behinderung zurückzunehmen, stellt Bernd Ahrbeck grundsätzlich fest: "Die Wirklichkeit lässt sich nicht durch Dekategorisierung in ein neues Format pressen" [2011]. Ahrbeck weist darüber hinaus auf die Gefahr hin, die mit einer Dekategorisierung für die Praxis der Behindertenarbeit einhergeht: "An die Stelle fachlicher Kategorien, die einen Diskurs ermöglichen, treten zwangsläufig informelle, teils auch versteckte Bezeichnungen, deren Folgen weit weniger absehbar sind" als die vermeintlich diskriminierende Wirkung von Kategorien wie etwa jener der Behinderung [ebd.]. Er plädiert dafür, die Fachlichkeit zu wahren und wendet sich gegen die Tendenz zur "Begriffsentsorgung" [ebd.]; will man auf die speziellen Bedürfnisse behinderter Personen eingehen, dann dürfe Behinderung nicht "unsichtbar gemacht" werden [ebd.].

Am Rand soll hier darauf hingewiesen werden, dass die Verkürzung und Verharmlosung persönlicher Problematiken wie jener der Behinderung in der Konkurrenzgesellschaft eine typische Tendenz darstellt. Man trifft sie regelmäßig bei sozialen Gruppen an, die gegen ihre Benachteiligung kämpfen wollen, ohne dass sie ihren Kampf auf eine Analyse des gesellschaftlichen Systems stützen, dessen Symptom die jeweilige Benachteiligung darstellt, und ohne dass sie ihren Kampf mit den Kämpfen Anderer verbinden, die sich in anderer Weise von Benachteiligung betroffen sehen. Ein weiteres Beispiel wäre etwa eine Position, wie sie aus dem Bereich der Prostituierten-Bewegung bekannt ist. Danach handelt es sich bei der Prostitution um "eine vorab vereinbarte sexuelle Dienstleistung", die an sich unproblematisch sei, und die man mit der Tätigkeit einer "Krankenschwester" oder einer "Tänzerin" vergleichen könne, wie die Sprecherin eines Frankfurter Vereins meint, "der sich für die Rechte von Prostituierten einsetzt" [Düperthal 2012]; es sei jedenfalls abwegig anzunehmen, dass Frauen, die der Prostitution nachgehen, damit ihren Körper und ihre Seele verkaufen. Mit Blick auf die lernende Erweiterung der persönlich-politischen Handlungsfähigkeit bei den betroffenen Personen wäre hier zu fragen, über welche Mittel der solidarisch-kritischen Reflexion es möglich wäre, die nötige Distanz zur eigenen Betroffenheit zu gewinnen, um wirksam kämpfen zu können. Die weniger betroffenen Akteure einer fortschrittlichen Bewegung hätten die Verantwortung dafür zu sorgen, dass die verschiedenen Betroffenen zu einer gemeinsamen Bewegung finden können, die sich auf der Grundlage gemeinsamer Interessen gegen alle Mechanismen sozialer Exklusion wendet statt in der Vertretung von Partialinteressen zu verharren.

Im Unterschied zu den Tendenzen einer Dekategorisierung orientiert das Qualitätsmanagement grundsätzlich darauf, die Wirklichkeit zu erkennen und zu verstehen. Das gilt auch für die handelnden Personen, denen im Qualitätsmanagement eine hohe Bedeutung beigemessen wird. In diesem Sinn stellt Wagner fest, „dass Qualität durch Menschen entsteht“ [2001, 127]. Die Wertschätzung für die Personen drückt sich etwa darin aus, dass man sie nicht als austauschbare Rollenträger behandeln will, sondern sie als konkrete

Persönlichkeiten in ihrer Gewordenheit gesehen werden sollen. Damit geht einher, dass man auch einen Blick für die Eigenheiten der Personen gewinnen will, etwa hinsichtlich der Fähigkeiten, die sie einbringen können, oder die zum Gegenstand von Lernaktivitäten werden können. So empfiehlt die frühere ISO 9004, dass im Bereich der Qualifizierung „die Entwicklungsstufen der Personen“ berücksichtigt werden [9004:2000, 6.2.2.2]. In gewissem Sinn wird hier der prozessorientierte Ansatz des Qualitätsmanagements auf die Personen ausgedehnt. Man geht davon aus, dass sich die Person selbst in einem Prozess befindet, und es kommt darauf an, den jeweiligen Stand dieses biografischen Prozesses, den biografischen Standort, zu erkennen.

Ein Entwurf zur aktuellen ISO 9004 setzt den Gedanken des biografischen Standorts voraus. Es wird empfohlen, dass die Organisation ein Ausbildungssystem „zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung“ einführen soll [9004:2007, 7.3.4]. In der Endfassung der Norm ist von „persönlicher Weiterentwicklung“ und ihrer „Unterstützung“ die Rede [9004:2009, 6.3.1; 6.3.3]. Der Gedanke einer Entwicklungsförderung impliziert, dass es sich um einen Prozess handelt, der verschiedene Stadien und entsprechende Sachstände kennt. Im Fall der Persönlichkeit ist der jeweilige Entwicklungsstand ein wesentlicher Aspekt ihres biografischen Standorts. Auch das EFQM-Modell spricht die biografische Dimension an, wenn es empfiehlt, „Mitarbeitern beim Erreichen ihrer Planungen, Ziele und Zielwerte (zu) helfen und sie dabei (zu) unterstützen“ [EFQM 1999, 1 d].

Hinsichtlich des biografischen Standorts sollte die Werkstatt im Rahmen ihrer Selbstbewertung regelmäßig einschätzen, inwieweit ihre Praxis den einschlägigen Vorgaben und Empfehlungen entspricht. Leitfragen für eine Reflexion der andragogischen Tätigkeit in der Werkstatt können hier sein:

- Wird der biografische Standort der Personen konkret ermittelt, oder werden Art und Stand der Fähigkeitsentwicklung sowie die möglichen Lebensperspektiven auf Grund äußerer Daten nur angenommen?
- Geht man vom biografischen Standort der Personen aus, wenn die Eignung der Personen für bestimmte Lernvorhaben bestimmt wird, oder werden Lernvorhaben unabhängig von der Frage eingeleitet, ob sie eine sinnvolle Weiterführung der bisherigen persönlichen Entwicklung darstellen?

Die Einsicht in die Bedeutung des biografischen Standorts für eine organisierte Lernunterstützung beginnt damit, dass die neuen Fachkräfte in der Werkstatt ein Verständnis für ihren eigenen Standort entwickeln. Besetzt eine Werkstatt die Stelle eines Gruppenleiters mit einer bestimmten Person, dann setzt sie voraus, dass es mit dem biografischen Standort der Person vereinbar ist, eine solche Führungsaufgabe in einer Werkstatt zu übernehmen. Gleichwohl können große Unterschiede im Werdegang und in der aktuellen Situation der Gruppenleiter bestehen. Manche Gruppenleiter bringen relevante Vorkenntnisse mit, während für andere Alles neu ist; manche Gruppenleiter sind lernerprobt, während andere keine guten Erfahrungen mit organisierten Lernbemühungen gemacht haben. In der Einarbeitungsphase sollte ein Praxisberater darauf hinwirken, dass der Gruppenleiter seinen biografischen Standort klärt und erkennt, welche Bedeutung sein persönlicher Hintergrund mit Blick auf seine neue Aufgabe haben kann. Zentral ist hier die Frage, inwiefern die Aufgabe zu der Person passt, und wie die Person ihre Funktion als Gruppenleiter persönlich interpretiert. Zu beachten ist generell, dass die Thematisierung der Biografie ein Vertrauensverhältnis voraussetzt, das in der Regel erst mit der Zeit entsteht. Typische Ansatzpunkte der Klärung sind etwa gegeben, wenn der Gruppenleiter zunächst in der gewerblichen Wirtschaft tätig war und sich auf die andere Unternehmenskultur einer Werkstatt erst einstellen muss; analog gilt das für Personen, die aus einer andersartigen sozialen Einrichtung in eine Werkstatt wechseln. Als FAB-Prüfungsteilnehmer sollte der Gruppenleiter für die eigene Person klären, inwiefern die FAB-Prüfung als Lernvorhaben eine sinnvolle Weiterführung seiner bisherigen Entwicklung darstellen würde, und inwiefern dieses Vorhaben in seine persönliche Situation passen würde.

Mit Blick auf die Förderung der behinderten Mitarbeiter enthält die FAB-Prüfungsverordnung eine Reihe von Bestimmungen, die für den biografischen Standort bedeutsam sind.

- Als Ausgangspunkt des Lernens ist der biografische Standort einer Person ein wesentlicher Aspekt ihrer Eignung für bestimmte Lernvorhaben; der Prüfungsteilnehmer soll auch in dieser Hinsicht nachweisen, dass er in der Lage ist, „die Eignung“ des Werkstattmitarbeiters zu erkennen“ [FAB, 4].
- Die Förderplanung vermittelt zwischen dem biografischen Standort der Person und ihrer möglichen Zukunft; sie benennt Anforderungen, die potenzielle Lerngegenstände darstellen; die Gruppenleitung

benötigt dazu „die Fähigkeiten zum Erarbeiten eines qualifizierten Beitrags zur Erstellung des Eingliederungsplans“ [FAB, 4.3].

- Als soziales Verhältnis hat Behinderung einen dynamischen Charakter; sie entwickelt sich mit der Persönlichkeit und ist insofern auch ein Aspekt ihres biografischen Standorts; es ist „festzustellen, ob der Prüfungsteilnehmer ausreichende Kenntnisse über Arten sowie typische Erscheinungsformen von Behinderungen“ hat [FAB, 3.2].
- Der lernende Zugewinn an Handlungsfähigkeit ermöglicht eine Veränderung des biografischen Standorts, die neue Möglichkeiten des Verhaltens eröffnen kann; die künftige Fachkraft soll deshalb in der Lage sein, die „Behinderungsauswirkungen im Hinblick auf das Arbeits-, Sozial- und Lernverhalten“ zu beurteilen [FAB, 7.1].
- Der jeweilige Lebensabschnitt, in dem sich eine Person befindet, ist als wesentlicher Aspekt ihres biografischen Standorts zu berücksichtigen, wenn die persönliche Relevanz potenzieller Lerngegenstände beurteilt werden soll; die Verordnung sieht dazu das „Vorbereiten“ von älteren behinderten Personen „auf den Ruhestand“ als Prüfungsgegenstand vor [FAB, 6.8].

Leitfragen zur fallbezogenen Reflexion für die schriftliche Hausarbeit im Rahmen der FAB-Prüfung können sein:

- Welche Veränderungen in ihrer Lebenssituation hat die behinderte Person in der Vergangenheit erfahren?
- Wie ist die Person mit den Veränderungen ihrer Lebenssituation umgegangen?
- Welche Veränderungen in der Lebenssituation der Person sind in der Zukunft zu erwarten?
- Welche künftigen Veränderungen in ihrer Lebenssituation werden von der Person neue Fähigkeiten verlangen?
- Inwiefern ist die Person durch ihre physische oder psychische Verfassung in ihrer beruflichen Teilhabe beeinträchtigt?
- Welche Einstellung und Haltung hat die Person zu ihrer sozialen Stellung als Mitarbeiter der Werkstatt?
- Welche Situationen der beruflichen Teilhabe kann sich die Person aktuell zugänglich machen?
- Welche neuen Situationen der beruflichen Teilhabe könnte sich die Person zugänglich machen?
- Welche Situationen der beruflichen Teilhabe kann sich die Person nicht mehr zugänglich machen?
- Inwiefern wird die Lernaktivität der Person durch ihre physische oder psychische Verfassung beeinträchtigt?
- Welche beruflich relevanten Fähigkeiten hat die Person in der Vergangenheit entwickelt?
- Welche Versuche der Fähigkeitsentwicklung haben sich in der Vergangenheit für die Person als schwierig erwiesen?
- Welche Vorhaben der Fähigkeitsentwicklung hat die Person in der Vergangenheit mit Erfolg unternommen?
- Für welche Vorhaben eines arbeitsbezogenen Lernens könnte die Person auf Grund ihres biografischen Standorts geeignet sein?
- Wie steht die Person zu der Anforderung, ihre Lernvorhaben mit ihrem biografischen Standort zu vereinbaren?

Prüfungsaufgaben für die schriftliche Aufsichtsarbeit können sein:

- Erläutern Sie, inwiefern der biografische Standort eines behinderten Mitarbeiters zu berücksichtigen ist, wenn es darum geht, dem Mitarbeiter geeignete Lernvorhaben zu empfehlen.
- Stellen Sie dar, wie der Gruppenleiter einen behinderten Mitarbeiter dabei unterstützen kann Lernvorhaben zu wählen, die seinem biografischen Standort entsprechen.

2.4.1.3 Zusammenfassung

Der biografische Standort ist die aktuelle Situation einer Person als objektives Ergebnis ihrer bisherigen Lebensgeschichte. Die Eignung einer Person für bestimmte Lernvorhaben hängt wesentlich vom Stand ihrer persönlichen Entwicklung ab, der vom biografischen Standort markiert wird. Als Ausgangspunkt für alle Lernbemühungen entscheidet der biografische Standort über den Aktionsradius des Lernens.

Mit der Klärung des biografischen Standorts wird eine Grundlage geschaffen, auf der die Person entscheiden kann, ob bestimmte Lernmöglichkeiten für sie in Frage kommen. Zur Qualitätsentwicklung in Organisationen trägt vor allem bei, dass man sich ein Bewusstsein davon verschafft, inwieweit man in der Praxis den biografischen Standort der Personen bei ihrer Lernunterstützung berücksichtigt.

Der Begriff des Biografischen Standorts steht für die personale Identität im Lebensprozess des menschlichen Individuums und damit für die kontinuierliche Seite der persönlichen Entwicklung. Von besonderer Bedeutung für eine subjektorientierte Lernförderung ist hier die Frage, inwiefern Restriktionen der Handlungsfähigkeit im Laufe der persönlichen Entwicklung überwunden werden können.

2.4.1.4 Fazit

In der Werkstatt sollen die Maßnahmen der beruflichen Bildung auf dem Fähigkeitsstand der Person aufbauen und die persönliche Entwicklung weiterführen. Zu Beginn der Zusammenarbeit sollte auf der Grundlage von ermittelten Daten, Informationen, Wahrnehmungen und Einschätzungen der biografische Standort qualitativ beschrieben werden, soweit dies für die tätigkeitsbezogenen Bildungsmaßnahmen von Bedeutung ist. Unter dem Aspekt des "Biografischen Standorts" ergibt sich folgender Befund:

- Konkordant mit der subjektorientierten Position ist die Auffassung der Behindertenhilfe vom Individuum als geschichtlichem Wesen und die entsprechende Lebenslauf-Orientierung;
- kompatibel ist die Empfehlung des Qualitätsmanagements, bei Bildungsmaßnahmen die Entwicklungsstufen der Personen zu berücksichtigen;
- als kompatibel ist ebenso die Forderung des Sozialrechts zu bewerten, bei allen Maßnahmen von der Eignung der Person auszugehen und dabei ihre Behinderung individuell zu klären;
- Ambivalenzen zeigen sich etwa in den Kundenforderungen der Arbeitsagentur, die abstrakt vorschreiben, dass sich die Maßnahmen an den Fähigkeiten der Personen ausrichten sollen, die aber keine Aussage zur individuellen Kontinuität der Fähigkeitsentwicklung machen;
- Divergenzen sind in der Fachdiskussion feststellbar, wenn etwa das Anliegen der Anti-Diskriminierung in eine Tendenz zur Dekategorisierung von Behinderung mündet.

Die ermittelten Konkordanzen und Kompatibilitäten sind von wesentlicher Bedeutung; die ermittelten Ambivalenzen und Divergenzen ergeben sich auf Grund von Abweichungen in der Praxis. Angesichts dessen kann festgestellt werden, dass die subjekttheoretische Kategorie des Biografischen Standorts für die Konzeption von Lerndienstleistungen in der Werkstatt für Behinderte geeignet ist. Zu den einschlägigen Forderungen und Empfehlungen für die Werkstätten steht der subjektorientierte Ansatz hier im Verhältnis einer weitgehenden Übereinstimmung; sie lässt sich als wesentliches prozessbezogenes Qualitätsmerkmal ausdrücken: Die Werkstatt wirkt darauf hin, dass sich die Mitarbeiter mit ihren biografischen Standorten auseinandersetzen, und dass sie Lernvorhaben wählen, die ihren Standorten entsprechen.

2.4.2. Das Interesse als Grundlage der Lernmotivation

Allgemein wird unter „Interesse“ eine Beziehung verstanden, in der es um einen Nutzen, Vorteil oder Gewinn für eine Person geht, bei der also Etwas für die Person von Wichtigkeit ist [Brockhaus 1997]. Die subjektorientierte Lerntheorie geht davon aus, dass die Lerngründe einer Person einen Nutzen voraussetzen, den sie von einer erweiterten Weltverfügung erwarten kann; in diesem Sinn wird von "Interesse" gesprochen. Es ist zu fragen, ob der Begriff des Interesses als konzeptionelle Kategorie für die andragogische Tätigkeit in der Werkstatt für Behinderte relevant ist.

2.4.2.1 Grundpositionen subjektorientierter Lernunterstützung

Die Lebensinteressen des Individuums lassen sich „als Notwendigkeit“ bestimmen, „Verfügung über ... gesellschaftliche Lebensbedingungen zu gewinnen“ [Holzkamp 1993, 189]. Diese Verfügung ist gewissermaßen das Grundinteresse des Individuums und damit der wesentliche Inhalt seiner Beziehung zur Welt. Dabei ist die „Weltverfügung“ nicht als Selbstzweck zu betrachten, sondern sie macht „die allgemeine Lebensqualität ... in ihren vielfältigen ... Erscheinungsformen aus“ [ebd.]. Um leben zu können, muss der einzelne Mensch auf Lebensmöglichkeiten zugreifen, wie sie von der Gesellschaft geboten werden. Bekanntlich hält die Gesellschaft eine Fülle von Lebensmöglichkeiten bereit; für den Einzelnen stellt sich dabei immer die Frage, inwieweit er über solche Möglichkeiten auch verfügen kann.

Es zählt zu den Voraussetzungen der Weltverfügung, dass der einzelne Mensch die persönlichen Fähigkeiten besitzt, die erforderlich sind, um eine bestimmte allgemeine Lebensmöglichkeit individuell realisieren zu können. Die Interessen bilden damit einen Rahmen für die Entwicklung von Fähigkeiten. Dabei setzt Holzkamp voraus, „dass ich von meinem Standpunkt aus“ jedenfalls nicht begründet "gegen meine Interessen handeln kann“ [ebd., 26]. An den wirklichen Interessen der Person bemisst sich, ob ein Lerngegenstand für eine Person überhaupt in Frage kommt, und welche Wichtigkeit er für die Person hat. Das gilt nicht nur im Vorfeld des Lernprozesses, wenn es um die Auswahl des Lerngegenstands geht, sondern auch im weiteren Verlauf des Lernens spielen die Interessen eine Rolle, denn hier muss sich der Lernende stets vergewissern, ob seine Lernaktivität noch mit seinen Interessen übereinstimmt. Holzkamp unterstreicht diese Bedeutung der Interessen im Lernprozess, wenn er darauf hinweist, dass die Beziehung der Lernhandlungen zu den „subjektiven Lebensinteressen“ identifizierbar bleiben muss [ebd., 215].

Für die materialistische Subjektwissenschaft ist das Interesse eine Kategorie von hoher Bedeutung. Grundsätzlich geht man hier davon aus, dass eine konkrete Sicht auf die Gesellschaft "das Aufdecken von Interessen" erfordert, was das Erkennen von Unterschieden und Gegensätzen der Interessen einschließt [Markard 2009, 74]. Mit Blick auf die Individuen und ihre Handlungsabsichten plädiert Ute Osterkamp grundsätzlich für einen bewussten Umgang mit den eigenen Interessen, wenn sie feststellt: „Motivation, die nicht verinnerlichter Zwang ist, setzt die bewusste Klärung der eigenen ... Interessen voraus“ [1986 b, 379]. Diese Klärung betrifft nicht nur das Verhältnis von objektiven und subjektiven Interessen, sondern auch das Verhältnis der je eigenen Interessen zu denen anderer Personen.

Richtungweisend sind die Interessen für die gesamte Tätigkeit und damit auch für die Lernaktivität einer Person. Mit Blick auf schulische Lernformen betont Gerhard Zimmer die Notwendigkeit, sich im Rahmen von Lernprozessen mit der Interessenlage der Personen auseinander zu setzen und sich ein Bewusstsein von den eigenen Interessen zu erarbeiten: „Zwecke ..., die Schüler nicht aufgrund eigener Einsicht in ihre Selbstzwecksetzung übernehmen, bleiben für sie fremde, auch wenn sie objektiv im Interesse ihrer Selbstentwicklung liegen“ [1987, 380]. Ob ein Lerngegenstand für eine Person überhaupt in Frage kommt, und welche Wichtigkeit er für sie hat, das bemisst sich vor allem an den wirklichen Interessen der Person. Vor aller Lernaktivität ist zu fragen, auf welches Entwicklungsziel die jeweilige Person gerichtet ist, welchen neuen Zustand sie aus guten Gründen erreichen will, und was sie lernen müsste, um ihr Ziel zu erreichen. Durch den bewussten Bezug zu einem benennbaren Interesse bleibt das Lernen im Lebensprozess der jeweiligen Person verankert. Die Interessen bilden damit den entscheidenden Maßstab für die Relevanz der Lerngegenstände.

Andreas Krapp informiert darüber, dass es nicht nur in der Kritischen Psychologie, sondern auch im Rahmen der so genannten Pädagogischen Psychologie Ansätze gibt, die sich kritisch mit den vorherrschenden Konzeptionen befassen, und die eine Parallele zur subjekttheoretischen Forschungsrichtung darstellen [2004, 275 f]. Krapp vertritt die „Münchener Interessentheorie“, die sich „als ein eigenständiger Denk- und Forschungsansatz im Grenzgebiet von Psychologie, Erziehungswissenschaft und verschiedenen Praxisfeldern der Pädagogik“ versteht [ebd., 276]. Er betont, dass die Interessentheorie explizit pädagogisch orientiert ist, und dass sie neue Perspektiven für die Analyse der Lernmotivation eröffnet. So beschränke sich die Interessentheorie „nicht auf die Beschreibung und Erklärung der motivationalen Bedingungen von einzelnen Handlungsepisoden, sondern analysiert das Geschehen ... aus der erweiterten Perspektive lebenslangen Lernens und den damit eng zusammenhängenden Problemen der ... Persönlichkeitsentwicklung“ [ebd. 285]. Als Prototyp einer selbstbestimmten Motivation gilt der Interessentheorie die Lernmotivation, die auf einem persönlichen Interesse beruht.

Ausgangspunkt der Interessentheorie ist die Auffassung, dass Person und Umwelt ein System bilden, so dass die Person nur im Zusammenhang mit ihrer Umwelt untersucht werden kann. „Als Konsequenz aus diesem Postulat wird das Interesse als ein relationales Konstrukt konzipiert, als eine spezifische ‚Person-Umwelt-Beziehung‘“ [ebd., 276]. Der Begriff des Interesses bezeichnet also „eine relativ dauerhafte Person-Gegenstands-Beziehung, die durch spezifische Merkmale ... gekennzeichnet ist“ [ebd., 279]. Krapp geht davon aus, dass es erst durch diesen Ansatz möglich wird, die wechselseitige Bedingtheit von gesellschaftlicher und individueller Entwicklung theoretisch zu fassen. Individualpsychologisch betrachtet handelt es sich „beim Interesse „um eine relativ stabile Verhaltens- oder Lernbereitschaft in Bezug auf ein bestimmtes Themenfeld oder einen bestimmten Lerngegenstand“ [ebd.].

In lerntheoretischer Hinsicht wird das Interesse durch Krapp als eine motivationale Disposition aufgefasst. Den Interessen komme insofern eine zentrale Bedeutung für ein expansives Lernen zu. Zunächst seien es „bestehende oder sich neu etablierende Interessen“, die eine Person veranlassen, „sich mit neuen Dingen oder Sachverhalten auseinander zu setzen [ebd., 277]. Interessengeleitetes Handeln zielt sodann darauf, Handlungseinschränkungen zu überwinden. Damit werden die Interessen zum Treiber der Persönlichkeitsentwicklung, und zwar über die gesamte Lebenszeit eines Menschen. Bewusste Interessen haben „momentan oder über eine längere Zeitspanne eine herausgehobene subjektive Bedeutung“ [ebd., 280]. Sie etablieren Sinn- und Bedeutungshorizonte und begründen ein Lernen, das sich nicht auf einzelne Gegenstände beschränkt, sondern das auf die Selbstentwicklung der Person ausgedehnt wird. Diese Funktion können die Interessen letztlich erfüllen, weil sie eine Identifikation der Person mit den Intentionen und Anforderungen des Handlungsgeschehens ermöglichen. Im Kern geht es hier um „die subjektive Überzeugung, etwas zu tun, was man im Innersten für sinnvoll und persönlich bedeutsam hält“ [ebd., 282]. Für das Lernen sei ein interessegeleitetes Vorgehen erwartungsgemäß günstig: Die Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand sei intensiver; die Lernstrategien seien innengesteuert und tiefenorientiert, sodass die Lernergebnisse dementsprechend besser ausfallen. Für Krapp ergibt sich aus diesen Befunden „die naheliegende Forderung, Ziele und Vorgehensweisen von Bildungsmaßnahmen ganz generell und im Bereich der Erwachsenenbildung im Besonderen ... auf das Interessenspektrum der jeweiligen Teilnehmer abzustimmen“ [ebd., 286].

Auch in der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung wird dem Interesse des Lernenden eine grundlegende Bedeutung beigemessen: „Alles Lernen ist interessenorientiert“, stellt Peter Faulstich lapidar fest [2008, 53]. Die Interessen einer Person werden als Voraussetzung einer tragfähigen Lernmotivation angesehen: Sie „konkretisieren sich ... in gegenstandsbezogene Motivationen“, die im weiteren Verlauf in „didaktische Intentionen“ übersetzt werden müssen [ebd.]. Aufgabe einer andragogischen Praxis ist es mithin, den Prozess der Interessenklärung herbeizuführen und zu unterstützen.

Wo Interessen gegeben sind, da sind Unterschiede und Gegensätze der Interessen nicht weit. Der Interessenbezug der Bildungsarbeit bedeutet in der Regel auch, dass man sich mit verschiedenen und widerstrebenden Interessen zu befassen hat. Faulstich thematisiert unter diesem Aspekt die Situation der Personalarbeit und der Weiterbildung in der Arbeitswelt. Die Hauptproblematik sieht er darin, „dass tendenziell eine problemlose, konfliktarme, interessenausgleichende und hierarchiefreie Realität vorausgesetzt wird“ [1998 a, 223], dass sich aber Offenheit und Handlungsmöglichkeiten nur durch die Anerkennung von Interessen und Konflikten ergeben.

Mit Blick auf eine systematische Lernunterstützung kann man feststellen, dass die Kategorie des Interesses in einem engen Zusammenhang mit der Kategorie der Lernmotivation steht; gleichwohl sind die beiden Begriffe zu unterscheiden. Beim Interesse geht es um die Frage: "Was habe ich davon, wenn ich das kann?" Die Antwort auf diese Frage nach dem Interesse muss daher immer einen persönlichen Vorteil enthalten, also einen benennbaren Zugewinn an Lebensqualität. Dagegen geht es bei der Lernmotivation um die Frage: "Was habe ich davon, wenn ich das lerne?" Die Antwort auf diese Frage gibt immer an, welche Fähigkeiten man durch eine Lerntätigkeit entwickelt. Das Interesse ist somit die Grundlage der Motivation; das Verhältnis von Lernen und Interesse kann insofern als eine Mittel-Zweck-Relation verstanden werden.

2.4.2.2 Positionen zur Lernförderung in den Werkstätten für Behinderte

Es gehört zum Auftrag der Werkstätten für Behinderte, dass man sich in der gesamten (Re-)Habilitation an den Interessen des behinderten Mitarbeiters orientiert. Ausgehend vom Grundkonzept der Funktionalen Gesundheit stellt Daniel Oberholzer fest, dass die "Möglichkeiten zur Partizipation" für die Persönlichkeitsentwicklung zentral sind [2009, 19]. Die "selbstbestimmte und gleichberechtigte Teilhabe und Teilnahme einer Person in Gesellschaft und Umwelt" [ebd., 20] kann als ein Grundinteresse der Person verstanden werden. Den differenzierten Charakter dieses Interesses stellt Oberholzer heraus, wenn er nicht nur von "Teilhabe" spricht, sondern auch von "Teilnahme"; die Teilhabe muss so angelegt sein, dass sie auch zu einem erfahrbaren Einbezug der Person führt. Ebenso differenziert ist die Unterscheidung zwischen Gesellschaft und Umwelt zu sehen; während "Gesellschaft" die objektiven Verhältnisse des Ganzen betrifft, steht die soziale "Umwelt" eher für die konkreten Personen, Dinge und Alltagsverhältnisse, mit denen die Person direkt interagiert.

Das Interesse an einer Teilhabe an der Arbeitswelt besteht auch bei solchen Personen, die zur Wertschöpfung wenig beitragen können. Deshalb fasst das Sozialgesetzbuch 9 den Personenkreis weit, der für eine Aufnahme in die Werkstatt in Frage kommt: „Die Werkstatt steht allen behinderten Menschen ... unabhängig von Art oder Schwere der Behinderung offen, sofern erwartet werden kann, dass sie spätestens nach Teilnahme an Maßnahmen im Berufsbildungsbereich wenigstens ein Mindestmaß wirtschaftlich verwertbarer Arbeitsleistung erbringen werden“ [SGB 9, 136.2]. Bihr weist darauf hin, dass "an dieses Minimum ... außerordentlich geringe Ansprüche gestellt" werden; "es muss lediglich noch messbar sein" [2006, 1065]. Als erstes mögliches Interesse nach der Aufnahme in die Werkstatt wird hier gleichwohl angesprochen, dass die behinderte Person ihre Funktion als Werkstattmitarbeiter realisiert, indem sie die Fähigkeit erwirbt, eine Arbeitsleistung zu erbringen, die "das Gesamtergebnis der Werkstatt finanziell positiv" beeinflusst [ebd.].

Das Sozialgesetzbuch bestimmt weiter: „Zur Teilhabe am Arbeitsleben werden die erforderlichen Leistungen erbracht, um die Erwerbsfähigkeit" von behinderten Personen "entsprechend ihrer Leistungsfähigkeit zu erhalten, zu verbessern, herzustellen oder wiederherzustellen und ihre Teilhabe am Arbeitsleben möglichst auf Dauer zu sichern" [SGB 9, 33.1]. Dabei ist unter "Teilhabe" zu verstehen, dass die behinderten Personen "im Arbeitsleben nicht nur physisch oder ideell präsent, sondern an den dortigen Produktionsprozessen ... auch wirtschaftlich beteiligt sein" sollen [Dau 2009, 172]. Was die Dauerhaftigkeit der Teilhabe betrifft, so ist hier deren "übliche Dauer" gemeint, "die normalerweise bis zur üblichen Altersgrenze reicht" [ebd., 173]. Mit dieser dauerhaften Teilhabe ist ein weiteres Interesse benannt, das als existenzielle Grundbedingung für jedes menschliche Individuum gelten kann. Behinderung ist wesentlich dadurch bestimmt, dass ein Mensch in seiner gesellschaftlichen Teilhabe eingeschränkt wird, und vor diesem Hintergrund erhält das Interesse an der Teilhabe eine spezielle Bedeutung. Insofern ist es folgerichtig, wenn die Bundesarbeitsgemeinschaft der Werkstätten in ihren Leitlinien zur beruflichen Bildung grundsätzlich das Gegenteil von Behinderung fordert, wenn sie das Interesse an sozialer Integration geltend macht: „Berufliche Bildung" von behinderten Personen sei "wesentlich an der ... Integration orientiert" [BAG 2002, 19].

Im Rahmen ihrer Tätigkeit produzieren die Werkstätten Waren und Dienstleistungen, mit denen sie ein finanzielles Ergebnis erzielen, das zusammen mit sonstigen Erträgen aus wirtschaftlicher Tätigkeit sowie den finanziellen Zuwendungen der Sozialleistungsträger den Ertrag der Werkstatt insgesamt darstellt. Zieht man von diesem Ertrag die Kosten des laufenden Betriebs ab, dann erhält man das so genannte Arbeitsergebnis der Werkstatt. Dieses „Arbeitsergebnis darf nur für Zwecke der Werkstatt verwendet werden, und

zwar für ... die Zahlung der Arbeitsentgelte ..., in der Regel im Umfang von mindestens 70 vom Hundert des Arbeitsergebnisses" [WVO, 12.5]. Wenn auch das Arbeitsentgelt in der Werkstatt primär den Sinn hat, allen Beteiligten zu verdeutlichen, dass und inwieweit die behinderten Mitarbeiter tatsächlich in der Lage sind, sich an der ökonomischen Wertschöpfung zu beteiligen, so bleibt es doch ein reales Entgelt, das auch einem materiellen Interesse entspricht. Je größer das Arbeitsergebnis einer Werkstatt ist, desto höher fällt der Fonds aus, der für die Arbeitsentgelte der behinderten Mitarbeiter zur Verfügung steht. Für den einzelnen Mitarbeiter kann sich ein Zugewinn an Leistungsfähigkeit auch finanziell lohnen: „Die Werkstätten zahlen aus ihrem Arbeitsergebnis an die im Arbeitsbereich beschäftigten behinderten Menschen ein Arbeitsentgelt, das sich aus einem Grundbetrag ... und einem leistungsangemessenen Steigerungsbetrag zusammensetzt. Der Steigerungsbetrag bemisst sich nach der individuellen Arbeitsleistung der behinderten Menschen, insbesondere unter Berücksichtigung von Arbeitsmenge und Arbeitsgüte" [SGB 9, 138.2]. Die Einzelheiten des Entgeltsystems werden in den Werkstatt-Verträgen geregelt [WVO, 13.2]. Mit dem Steigerungsbetrag "kann die Werkstatt die Arbeitsmotivation des behinderten Beschäftigten stärken" [Dau 2009, 818]. Erfahrungsgemäß begründet das Interesse an einem möglichst hohen Werkstattlohn ein wirksames Motiv. Es muss hier aber darauf hingewiesen werden, dass sich das materielle Interesse des Werkstatt-Mitarbeiters abschwächen kann, da der finanzielle Zugewinn teilweise auf die Hilfe zum Lebensunterhalt angerechnet wird, die der behinderte Mitarbeiter im Rahmen der Sozialhilfe bezieht; es wäre deshalb politisch sinnvoll, wenn man fordern würde, dass diese Anrechnung unterbleibt.

Die Leitlinien der BAG-Werkstätten stellen ein weiteres Grundinteresse heraus, wenn sie fordern, dass die berufliche Bildung der Werkstatt-Mitarbeiter „wesentlich an der Selbstbestimmung ... orientiert" ist [BAG 2002, 19]. Als Interesse bedeutet Selbstbestimmung, dass sich der erwachsene Mensch darauf ausrichtet, sein Leben selbst in die Hand zu nehmen. Dieser Entwicklungsschritt ist heute für alle Menschen normal, wenn sie das Jugendalter hinter sich lassen und erwachsen werden. Für behinderte Personen ist das jedoch nicht selbstverständlich. Zum einen sind ihre Fähigkeiten für ein selbstständiges Leben häufig eingeschränkt; zum anderen muss sich auch ihr soziales Umfeld erst darauf einstellen, dass eine behinderte Person einen eigenen Willen hat und möglichst selbstständig leben will.

Sozialrechtlich ist das Prinzip der Selbstbestimmung als "verantwortungsbewusste Bestimmung über das eigene Schicksal" zu verstehen [Dau 2009, 47]. In diesem Sinn schreibt das Sozialgesetzbuch 9 vor: „Leistungen, Dienste und Einrichtungen lassen den Leistungsberechtigten möglichst viel Raum zu eigenverantwortlicher Gestaltung ihrer Lebensumstände und fördern ihre Selbstbestimmung" [SGB 9, 9.3]. Dieser Grundsatz wird für den Bereich der Förderung durch Arbeit konkretisiert: "Bei bildender Arbeit steht der Prozess im Mittelpunkt. Arbeit wird so organisiert, dass der arbeitenden Person möglichst viel Eigenständigkeit bei der Planung, Durchführung und Bewertung der Tätigkeit eingeräumt wird" [Grampp 2003, 96]. Aus dem Interesse an Selbstbestimmung und Eigenständigkeit ergibt sich für die Tätigkeit der Gruppenleitungen die Forderung, die Arbeit in der Werkstatt so anzulegen, dass die behinderten Mitarbeiter nicht nur fremdgesetzte Anweisungen abarbeiten, sondern dass sie auch die Regie für ihre Tätigkeit übernehmen können. Die Prinzipien von Eigenständigkeit und Selbstbestimmung werden auch für das arbeitsbezogene Lernen reklamiert; so fordert die BAG der Werkstätten eine Fehlerfreundlichkeit in der Werkstattarbeit und stellt in diesem Zusammenhang fest, dass Fehler „Chancen für ein selbstständiges Lernen" darstellen [BAG 2002, 14].

Es ist davon auszugehen, dass die rechtlichen und fachlichen Positionen zur Frage der Selbstbestimmung zunächst eine Reaktion auf die Entmündigung und Fremdbestimmung darstellen, denen behinderte Personen häufig ausgesetzt sind. Von daher wird nun das Gegenteil proklamiert, nämlich die Selbstbestimmung und die Eigenständigkeit. Mit Blick auf die gesellschaftlichen Strukturen sei es dahingestellt, in welchem Maß der Einzelne über sein Leben bestimmen kann, sei er nun behindert oder nicht. In jedem Fall ist es jedoch möglich, in einer sozialen Einrichtung für behinderte Personen darauf hinzuwirken, dass eine Person auf der Grundlage ihrer Interessen eine eigene Haltung zu den Verhältnissen entwickeln kann, in denen sie lebt, arbeitet und lernt.

Die Leitlinien der Bundesarbeitsgemeinschaft fordern als Interesse weiterhin, dass die gesamte Tätigkeit in der Werkstatt dem Erwerb von „Lebenssinn" dienen soll [BAG 2002, 14]. Für den Einzelnen ergibt sich ein Sinnzusammenhang, wenn er seine Interessen kennt, seine Ziele bestimmt und sein Handeln danach ausrichtet. Dementsprechend stellen die Leitlinien fest, dass behinderte Mitarbeiter „Fähigkeiten zur Mitge-

gestaltung ihres Arbeitslebens in der Werkstatt erwerben“ sollen [ebd., 14], denn die aktive Mitgestaltung ist ein sinnstiftender Faktor, sowohl für die Werkstatt als auch für den Einzelnen.

Von besonderer Bedeutung ist die Frage, inwiefern die Entwicklungsmöglichkeiten in der Werkstatt dazu führen können, dass sich die Lebenslage einer Person real verbessert, oder dass eine Verschlechterung vermieden wird. In diesem Sinn fragen die BAG-Leitlinien: „Welche Perspektiven bietet die berufliche Bildung“ den behinderten Personen in der Werkstatt [BAG 2002, 7]? Das Interesse an einer benennbaren Perspektive ist in dem Umstand begründet, dass sich die Zukunftsaussichten einer Person auf ihre Gegenwart auswirken; wenn ich weiß, dass ich ein Ziel erreichen kann, dann setzt dieses Bewusstsein auch Kräfte frei.

Zu den Perspektiven kann die Möglichkeit gehören, dass ein behinderter Mitarbeiter die Werkstatt hinter sich lässt, um künftig im regulären Arbeitsmilieu tätig zu sein, sei es im Rahmen eines Praktikums, eines Außenarbeitsplatzes oder einer Beschäftigung mit Arbeitnehmerstatus. Das Sozialgesetzbuch 9 stellt den Werkstätten die Aufgabe, einer bestimmten Teilmenge der behinderten Mitarbeiter solche Einsatzmöglichkeiten zu eröffnen: „Die Werkstatt ... fördert den Übergang geeigneter Personen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt durch geeignete Maßnahmen“ [SGB 9, 136.1]. Auch die Werkstättenverordnung enthält eine entsprechende Bestimmung: „Der Übergang“ von behinderten Werkstatt-Mitarbeitern „auf den allgemeinen Arbeitsmarkt ist durch geeignete Maßnahmen zu fördern“ [WVO, 5.4]. Ursprünglich sollte dieser Übergang durch die Werkstatt nur „ermöglicht“ werden; nach der geänderten Fassung von 1996 soll die Werkstatt den Übergang nun „fördern“. Das Hauptkriterium dieser Förderung wird allgemein in der zeitweisen Beschäftigung von Werkstattmitarbeitern auf ausgelagerten Arbeitsplätzen angesehen [Cramer 1997, 151].

Die Perspektive der Eingliederung in reguläre Beschäftigung darf weder als das eigentliche Ziel der Werkstatt noch als das Hauptinteresse der behinderten Mitarbeiter verstanden werden. Das stellt dazu fest, dass die Werkstatt einerseits eine Einrichtung ist, „in der die Teilhabe ... am Arbeitsleben vorbereitet wird; andererseits ist sie eine Einrichtung, in der die Eingliederung in das Arbeitsleben auch tatsächlich bewirkt wird“ [2009, 806]. Eingliederung findet demnach nicht erst durch den Übergang einer Person aus einer Werkstatt in das reguläre Milieu statt; vielmehr beinhaltet der Begriff im Wesentlichen den Übergang einer Person hin zu einer neuen Form der Teilhabe am Berufsleben, sei dies nun im regulären Milieu, in einer Integrationsfirma oder in einer Werkstatt. Durch die fortgesetzte politische Propaganda zu Gunsten eines Übergangs von Werkstattmitarbeitern in reguläre Beschäftigung wird der Begriff der Eingliederung allerdings häufig mit einem Wechsel in Betriebe des allgemeinen Arbeitsmarkts gleichgesetzt. So stellt die Hauszeitschrift eines Werkstatt-Trägers fest, dass die Vermittlung in solche Beschäftigung zu den Aufgaben der Werkstätten gehört und fügt in der Sache falsch hinzu: „Im § 136 Sozialgesetzbuch IX wird das als so genannte 'Eingliederung' beschrieben“ [Standpunkt 22.2011].

Leider wird das Interesse von behinderten Werkstattmitarbeitern an ihrer Arbeit in der sozialpolitischen Debatte häufig auf das Interesse an einer Eingliederung am allgemeinen Arbeitsmarkt verkürzt. Ein typisches Beispiel dafür ist der Behindertenbericht, den die Bundesregierung für die 16. Legislaturperiode herausgegeben hat [BMAS 2009]. Bei der Lektüre muss man den Eindruck gewinnen, dass sich die Regierung für die Interessenlage der meisten Werkstattmitarbeiter nicht interessiert. Behandelt wird nämlich nur eine einzige Leistung aus dem Portfolio der Werkstätten: Die Vermittlung von Werkstattmitarbeitern in reguläre Arbeitsverhältnisse. Dabei ist die Rede von „Werkstätten, in denen die Förderung des Übergangs noch nicht zur selbstverständlichen Praxis gehört“; es müsse „sich die Mentalität der Beteiligten ändern“; es gelte, „die Werkstätten stärker auf den Übergang ihrer Beschäftigten auf den allgemeinen Arbeitsmarkt zu orientieren“ [ebd., 61]. Mit ihren Kundenforderungen für den Berufsbildungsbereich der Werkstätten vollzieht die Arbeitsagentur diese politische Vorgabe nach; die berufliche Bildung in den Werkstätten ist demnach „stärker auf den allgemeinen Arbeitsmarkt zu fokussieren“ [BA 2010, 1.]; sie soll „an den anerkannten Berufsausbildungen“ ausgerichtet werden; externe Praktika sind „als verbindlicher Teil der Berufsbildung vorzusehen“ [ebd., 5.2]. Diese Linie unterstellt, dass die Eingliederung in reguläre Beschäftigung das Hauptinteresse der behinderten Werkstattmitarbeiter ist. Faktisch betrifft diese Variante aber nur eine sehr geringe Zahl von Grenzfällen; die Eingliederungspolitik ist vor allem finanziell motiviert, da man sich von einem Mehr an Eingliederung ein Weniger an erforderlichen Werkstattplätzen erhofft; im Übrigen wird mit

der Eingliederungspropaganda davon abgelenkt, dass die vorzeitige Ausgliederung aus dem Arbeitsleben die bestimmende Tendenz im Umgang mit Behinderten ist [s. Trunk 2010 d].

Die Vertreter der Werkstätten haben die Eingliederungspolitik lange mitgetragen; mittlerweile gibt es aber Hinweise auf eine Korrektur dieser Position; so spricht der Vorsitzende der Bundesarbeitsgemeinschaft der Werkstätten realistisch von "Einzelfällen" und kritisiert, dass diese Fälle zur Norm erhoben werden sollen [Mosen 2011]. Wenn die Orientierung auf Eingliederung von Vertretern des behindertenpolitischen Mainstream in Frage gestellt wird, dann nur selten und in aller Vorsicht. So leitet Sylvia Brinkmann vom Artikel 27 der UNO-Behindertenrechtskonvention die Forderung ab, auch für behinderte Personen "mit hohem und komplexem Unterstützungsbedarf verstärkt Arbeits- und Beschäftigungsmöglichkeiten auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt zu erschließen"; sie fügt aber wenigstens hinzu, dies erscheine "möglicherweise ... als wenig erfolgversprechend". Das bringt sie aber nicht mit dem niedrigen Fähigkeitsniveau der Personen in Verbindung, sondern mit der "zurzeit bestehenden Wirtschaftskrise", also quasi politisch korrekt nur mit gesellschaftlichen Faktoren, die von den behinderten Personen unabhängig sind [Brinkmann 2010, 33].

Zu beachten ist in jedem Fall, dass die oben genannten Interessen an Teilhabe, Selbstbestimmung, Mitgestaltung und Perspektive einen allgemeinen Charakter haben. Die Positionen der BAG-Werkstätten und die Vorschriften des Rechts können nicht als verbindliche Vorgaben für einzelne behinderte Personen verstanden werden, sondern sie drücken nur das institutionelle Selbstverständnis der Werkstätten aus, die Umsetzung der genannten Interessen zu fördern. Im einzelnen Fall bleibt es der jeweiligen Person überlassen zu entscheiden, wie viel Selbstbestimmung und wie viel Integration sie will, inwieweit sie das Arbeitsleben in der Werkstatt sinnvoll mitgestalten will, und welche Perspektive ihr wichtig ist. Die konkreten Schritte und Maßnahmen sind im Dialog zwischen dem behinderten Mitarbeiter und seinen Unterstützern zu vereinbaren. Das gilt in jedem Fall auch für die Möglichkeit, die Werkstatt zu verlassen und eine reguläre Beschäftigung aufzunehmen; Bihr weist hier vorsorglich darauf hin, dass die Erwerbsminderung eines Werkstattmitarbeiters nicht unterbrochen wird, wenn er in eine reguläre Beschäftigung wechselt; "er kann deshalb jederzeit in die Werkstatt zurückkehren" [2006, 1068].

Neben den grundsätzlichen Lebensinteressen spielen für die behinderten Werkstattmitarbeiter natürlich auch jene Interessen eine Rolle, die mit der Erwerbsarbeit als solcher generell verbunden sind. Zu klären ist die Interessenlage deshalb auch unter den üblichen Aspekten wie etwa der Arbeitszeit, den Arbeitsinhalten oder den Arbeitsbedingungen. Die Vorschriften zur Mitwirkung in der Werkstatt bieten dafür einen brauchbaren Rahmen [s. Trunk 2003 c].

Die Arbeitsagentur verlangt in ihren Kundenforderungen grundsätzlich, dass sich die berufliche Bildung in den Werkstätten "an den Interessen ... der behinderten Menschen" orientiert [BA 2010, 1.]. Das kann im Einklang mit dem Prinzip stehen, bei allen Maßnahmen der Fähigkeitsentwicklung die Interessenlage des Mitarbeiters zu beachten; es bleibt jedoch offen, ob hier die objektiven, grundlegenden und längerfristigen Lebensinteressen im Mittelpunkt stehen, oder ob bloße Neigungen und Wunschvorstellungen handlungsleitend werden sollen. Zwischen subjektiven und objektiven Interessen wird nicht unterschieden; in der Praxis wird der Interessenbegriff tendenziell auf das subjektive Interesse reduziert.

Im Kontext der Sozialarbeit weist Karl-Heinz Braun auf den Zusammenhang von objektiven und subjektiven Interessen hin: „Objektive ... Interessen und Ziele bedürfen zu ihrer Verwirklichung ... der Artikulation von subjektiven Interessen und Zielen“ [1989, 63]. Man könnte auch sagen: Jede objektive Einsicht, sei sie auch noch so gut belegt, muss durch das Nadelöhr des Subjekts, wenn sie zur Wirklichkeit werden soll. Für die Sozialarbeit ist es insofern von Bedeutung, dass sie die subjektiven Interessen der Klienten beachtet: "Wirklich ... subjektfreundliche ... Sozialpädagogik erarbeitet ... sich ... das Gespür für subjektive Entwicklungsinteressen, die von außen betrachtet manchmal geringfügig erscheinen, deren Realisierung aber für die Betroffenen von größerer ... Bedeutung sind, ... weil sie ... den Anstoß geben ... für bemerkenswerte Weiterentwicklungen" [ebd., 196]. Die Frage der Interessen ist also nicht abstrakt zu behandeln, sondern sie steht im engen Zusammenhang mit der Entwicklung des Subjekts und mit dessen Selbstbewusstsein.

Für Personen mit psychischen Störungen wird der Umgang mit den eigenen Interessen als besonders bedeutungsvoll angesehen. Ute Osterkamp skizzierte einen dialektischen Ansatz für eine Theorie psychischer

Störungen, bei dem die Interessen im Zentrum stehen: Zum einen wird die psychische Störung als Reaktion des Individuums auf gesellschaftliche Gegebenheiten begreifbar, zum anderen wird sie als besonderer Ausprägungsgrad einer allgemein-menschlichen Haltung aufgefasst. Osterkamp geht grundsätzlich davon aus, dass die Spezifik der menschlichen Lebenstätigkeit „in der aktiv-verändernden, kooperativen Einflussnahme auf die relevanten Lebensverhältnisse“ liegt [1978, 13]. Vor diesem Hintergrund behandelt sie zentral das Problem „der kognitiven und emotionalen Verarbeitung der Veränderbarkeit bzw. Unveränderbarkeit relevanter Lebensbedingungen durch das Subjekt“ [ebd.]. Den wichtigsten „Faktor bei der Auslösung manifester psychischer Störungen“ sieht Osterkamp im „Verzicht auf Realisierung an sich gegebener Lebensmöglichkeiten“ [ebd., 62]; anders gesagt: Psychische Störungen treten ein, wenn das Individuum seine Interessen nicht zur Geltung bringt.

Bekanntlich spielen zunächst die Emotionen eine große Rolle, wenn es zu psychischen Störungen kommt. Nach Auffassung der Kritischen Psychologie stellen die Emotionen Bewertungen von Umweltgegebenheiten dar, soweit sie vom Individuum kognitiv erfasst werden. Emotionen sind demnach "Bewertungen der objektiven Realität am Maßstab des Zustands des Organismus" [Markard 2009, 120]; sie stehen für die subjektive Befindlichkeit im Spannungsfeld des Individuums zur Befriedigung seiner Bedürfnisse. Nun ist das Individuum mit seinen Emotionen nicht allein, und für den Einzelnen ist es durchaus von Bedeutung, wie die allgemeinen Umweltgegebenheiten von den anderen Menschen bewertet werden. Osterkamp ist grundsätzlich der Auffassung, dass „auf menschlichem Entwicklungsniveau die Möglichkeiten des einzelnen durch seine Beziehungen zu den anderen bestimmt sind“ [ebd., 22]. Stimmt nun der Einzelne mit den Bewertungen der Anderen überein, dann liegt eine „emotionale Verbundenheit“ mit den Anderen vor; sie stellt ihrerseits eine Bewertung dar, insofern sie die „Potenzierung der Handlungsmöglichkeiten“ widerspiegelt sowie die Möglichkeiten zur gegenseitigen Entwicklungsförderung, die für den Einzelnen durch seine Teilhabe an der Gemeinschaft gegeben sind [Osterkamp 1978, 17].

Allerdings kann sich das Streben nach Übereinstimmung auch verselbstständigen. Zu dieser Tendenz kommt es, wenn die soziale Integration des Einzelnen Mängel aufweist, wenn seine Existenz also ungesichert ist, und wenn er mit seinen Interessen nicht zum Zug kommt. In diesem Fall kann sich die emotionale Verbundenheit mit anderen Menschen von einem Faktor der Förderung zu einem Faktor der Stagnation umkehren, indem „das Individuum nichts mehr zu tun wagt, was diese ... Übereinstimmung auch nur vorübergehend in Frage stellen könnte“ [ebd.]. Die Aufgehobenheit der eigenen Interessen im sozialen Zusammenhang drückt sich graduell auch in den Emotionen aus. Sie sind stark und klar, soweit die eigenen Handlungsimpulse von der sozialen Umwelt akzeptiert und unterstützt werden; dagegen sind sie unklar, wenn man einerseits auf die Anderen „angewiesen, andererseits aber zugleich durch diese eingeengt, ausgenutzt und daran gehindert ist, die Widersprüche zu artikulieren“ [ebd., 18]. Daraus resultiert dann eine „Tendenz zur Vermeidung allzu starker Emotionalität“ [ebd.] und zu einer allgemeinen Distanziertheit. Diese Konfliktvermeidung bedeutet in der Konsequenz, dass auch die Fähigkeit beeinträchtigt wird, die eigenen Probleme zu durchdenken.

An sich kommt den Emotionen eine erkenntnisleitende Funktion zu, so wie den Erkenntnissen eine handlungsleitende Funktion zukommt. Dieser Funktionszusammenhang wird jedoch beeinträchtigt, wenn das Subjekt durch sein Handeln in Interessenkonflikte geraten würde, die eine existenziell bedrohliche Situation herauf beschwören können. Konflikthaltige Kognitionen und Handlungstendenzen werden dann abgewehrt. Der emotionale Anteil verselbstständigt sich zu einem „störenden Innenleben“, zu einer „allgemeinen diffusen Unruhe“ oder zu anderen Symptomen [ebd., 22]. Dies tritt vor allem dann ein, wenn dem Individuum auf Grund seiner existenziellen Verunsicherung jede Situation des Lebens und Handelns zu einer Bewährungssituation gerät, die es durch Anpassungsbereitschaft bestehen will. In diesem Fall ist die soziale Integration das eigentliche Ziel seiner Handlungen, und die Anerkennung durch Andere wird wichtiger als der sachliche Inhalt der jeweiligen Aufgabe. Durch die „Aufmerksamkeitsverschiebung“ weg von der Sache, also "auf die Ebene der subjektiven Bestätigung" [ebd., 23] ist schließlich auch der Misserfolg in der Sache programmiert.

Die wichtigsten Milieus von psychisch relevanten Abhängigkeitsstrukturen sind zum einen die kapitalistische Arbeitswelt und zum anderen der Erziehungsbereich, wo Haltungen reproduziert werden, „die dem Erwachsenen das Akzeptieren oder mindestens Hinnehmen seiner fremdbestimmten Existenz in der Produktion ermöglichen“ [ebd., 53.]. Im Ergebnis soll sich das Individuum mit den gegebenen Machtbezie-

hungen arrangieren und die Orientierung an den eigenen Bedürfnissen aus seinen Handlungsmöglichkeiten ebenso ausklammern wie die entsprechende Einflussnahme auf die eigenen Lebensbedingungen. Das Wesen des Problems sieht Osterkamp in der „Widersprüchlichkeit, den eigenen Interessen angeblich am besten zu dienen, indem man sie negiert“ [ebd.]. Daraus folgt „eine individuelle Desorientierung und Konfusion, die sich ... zur manifesten Störung entwickeln kann“ [ebd.]. Osterkamp betont, dass eine psychische Störung als Befindlichkeit zwar im Individuum siedelt, dass sie aber aus den Verhältnissen erwächst, in die es gestellt ist: „Emotionen sind keine Privatsache oder rein psychische Phänomene ... Sie sind vielmehr Widerspiegelung der objektiven Realität in der subjektiven Befindlichkeit“ [Osterkamp 1986 a, 358]. Es sei deshalb eine „Entwertung der Emotionen“ [ebd., 356], wenn man sie individualisiert und damit ihrer inhaltlichen Bedeutung beraubt.

Liegen Lebensbedingungen vor, die von den Individuen auf der Grundlage ihrer Interessen nicht beeinflusst werden können, dann stellt die Angepasstheit an diese Verhältnisse eine „Vorform psychischer Gestörtheit“ dar [Osterkamp 1978, 58]. Sie äußert sich in einem opportunistischen Verhalten, das sich an der „Sicherung des kurzfristig-individuellen Vorteils“ orientiert [ebd., 59]. Dabei werden die objektiven Interessengegensätze verschleiert. „Zentrale Verhaltensmaxime des ‚angepassten‘ Individuums“ ist es, „Auseinandersetzungen und Konflikte zu vermeiden“ und „einen Standpunkt ‚über‘ den jeweiligen Interessengegensätzen“ einzunehmen [ebd., 60]. Der Verzicht auf eine grundsätzliche und langfristige Orientierung an den eigenen Interessen „kann zu einer generellen Hemmung des auf die Zukunft gerichteten Denkens und Handelns führen“ [ebd., 61]. Wird schließlich das Gewohnte jeder Veränderung vorgezogen und jeder Konflikt vermieden, dann ist die psychische Störung nicht weit. „Der Unterschied zwischen angepasstem ... Normalverhalten ... und den psychischen Störungen ist dabei im wesentlichen eine Frage des Auffälligwerdens, der bloß graduellen Abstufungen“ [ebd., 62]. Kennzeichnend für psychische Krisen ist die persönliche Überforderung, aus der eine Erregung resultiert, die entweder in Ersatzhandlungen umgeleitet wird, oder die reduziert werden muss, etwa durch den Konsum von Suchtmitteln oder durch andere Formen der Bewältigung. Den zuverlässigsten Schutz bildet aber „der Zustand einer allgemeinen Demotivation“, eine Gleichgültigkeit gegenüber den eigenen Interessen und den gegebenen Handlungsmöglichkeiten [ebd., 65].

Eine Antwort auf die Frage nach einem angemessenen Therapiekonzept setzt voraus, dass man die Emotionen als Indikatoren für die Notwendigkeit begreift, die relevanten Lebensverhältnisse der Person zu verbessern. Osterkamp betont die Interessen der Person, wenn sie der Therapie die Funktion zuweist, die Emotionalität der Person zu entschlüsseln, denn in der Folge soll die Person Gelegenheit haben, ihre Isolation zu durchbrechen, sich der Umwelt zuzuwenden, ihre Interessen dort klar zu artikulieren und die Konflikte durchzustehen, die objektiv vorhanden sind [ebd., 69 f]. Im Vordergrund stehen dabei die Lebens- und Erlebnismöglichkeiten der Person, die bei der Aufgabe unterstützt werden soll, „über den eigenen Lebensprozess wieder zu verfügen“ [ebd., 71]. Es soll nicht darum gehen, soziale Fähigkeiten abstrakt zu üben, etwa im Setting einer Therapiegruppe oder einer Bildungsmaßnahme, sondern die Person soll Gelegenheit haben, ihre Handlungsfähigkeit wahrhaft individuell zu erweitern, das heißt im Ernstfall ihrer realen Beziehungen. Hier, in den wirklichen Arbeits- und Lebenszusammenhängen, soll eine aktive Auseinandersetzung zur Vertretung der eigenen Interessen und Bedürfnisse ermöglicht werden. Der Zweck des direkten Realitätsbezugs in der Therapie soll darin bestehen, dass der Klient Gelegenheit hat, notwendige Konflikte durchzustehen, die er bis dato vermieden hat, und zwar einschließlich der „Übertreibungen“, die dabei unvermeidlich seien. Diese „Verlegung der Therapie aus der ‚Stube‘ des Therapeuten in die reale familiäre und berufliche Lebenssituation des Klienten“ [ebd., 84] hat auch den Vorzug, dass Klient und Therapeut dort Bündnispartner für ihr gemeinsames Projekt gewinnen können, und dass der Therapeut in gewissem Sinn eine Vorbildfunktion realisieren kann. Mit ihrem zentralen Bezug auf die konkreten Interessen der Person plädiert Osterkamp für ein umfassendes Therapiekonzept, das sich nicht auf die Innenwelt des Klienten beschränkt, und das gewissermaßen eine sozialarbeiterische Variante der Psychotherapie darstellt. Wenn das psychische Leid einer Person letztlich eine spezifische Widerspiegelung einer eingeschränkten Handlungsfähigkeit darstellt, dann können die „psychischen Probleme“ auch nur „durch lebenspraktische Veränderungen überwunden werden“, wie Ole Dreier lapidar feststellt [1980, 241]. Die Werkstätten für psychisch Behinderte haben die Aufgabe, diesen Ansatz für den Bereich der beruflichen Teilhabe zu operationalisieren.

Im Unterschied zur Tendenz einer Ausblendung realer Interessen und der entsprechenden Gegensätze erkennt das Qualitätsmanagement prinzipiell an, dass die Beziehungen innerhalb einer Kooperation ebenso von Interessen geleitet sind wie das konkrete Handeln der Person. Die Mitarbeiter eines Betriebs werden als "interessierte Partei" aufgefasst, das heißt als „Person oder Gruppe mit einem Interesse an der Leistung oder dem Erfolg einer Organisation“ [Leonhard 2006]. Dabei handelt es sich um Parteien, „die jeweils bestimmte Erfordernisse und Erwartungen haben“ [Graebig 2006, 46]. Zu diesen Erfordernissen der Mitarbeiter zählt auch die Pflege und Weiterentwicklung von Kompetenz und Qualifikation, und es gehört zu den legitimen Erwartungen der Mitarbeiter, dass sie im Rahmen ihrer Tätigkeit Gelegenheit haben, sich der Erweiterung ihrer Fähigkeiten zuzuwenden.

Generell wird das Interesse eines Mitarbeiters nicht auf finanzielle Aspekte reduziert. So empfiehlt die ISO 9004: „Um ihre Ziele zur Leistungsverbesserung zu erreichen, sollte die Organisation die Einbeziehung und Entwicklung ihrer Personen fördern durch ... berufsbegleitende Schulung und Karriereplanung“ [9004:2000, 6.2.1]. Der Zuwachs an Kenntnissen soll idealerweise auch zum beruflichen Fortkommen des Mitarbeiters beitragen. Diese Empfehlung entspricht dem Geist, wie er im Prinzip der „Lieferantenbeziehungen zum gegenseitigen Nutzen“ zum Ausdruck kommt [ebd., 4.3]. Die Beziehungen sollen für alle Beteiligten mit Vorteilen verbunden sein. Auch das EFQM-Modell stellt einen Bezug zur Interessenlage her, wenn es empfiehlt, dass die Organisation „die ... Karriereentwicklung ... managen“ soll [EFQM 1999, 3]. Die Mitarbeiter sollen ermutigt werden, in ihrem Interesse „über das Heute und ihre heutigen Fähigkeiten hinaus zu blicken“ [ebd., 9].

Ein Entwurf zur aktuellen ISO 9004 führt den Gedanken weiter, wenn er empfiehlt, dass die Erfordernisse aller interessierten Parteien zu berücksichtigen sind [9004:2007, 4.1]. „Positive Ergebnisse“ von Lernbemühungen soll die Organisation „anerkennen und belohnen“ [9004:2007, 10.4; analog: 9004:2009, 9.4. b]. In der Endfassung der Norm wird auch ein Umstand anerkannt, der mit dem Begriff des Interesses in der Regel einhergeht, dass nämlich "die Erfordernisse und Erwartungen der einzelnen interessierten Parteien unterschiedlich" sein können, und dass sie "im Widerspruch zu denen anderer interessierter Parteien stehen" können [9004:2009, 4.4]. Mit Blick auf die Fähigkeiten ist diese Einsicht schon insofern relevant, als in der Arbeitswelt ein Widerspruch zwischen Verwertung und Entwicklung besteht: Das kurzfristige Gewinninteresse eines Unternehmens gewinnt häufig die Oberhand gegenüber dem Interesse an einer Erweiterung der Handlungsfähigkeit auf Seiten der Mitarbeiter.

Hinsichtlich der Interessen sollte die Werkstatt im Rahmen ihrer Selbstbewertung regelmäßig einschätzen, inwieweit ihre Praxis den einschlägigen Vorgaben und Empfehlungen entspricht. Leitfragen für eine Reflexion der andragogischen Tätigkeit in der Werkstatt können hier sein:

- Berücksichtigt die Werkstatt in ihrem Angebot zur Förderung von Lernaktivitäten in konkreter Weise die subjektiven und objektiven Interessen der Personen, oder wird die Interessenlage nicht individuell ermittelt?
- Bietet die Werkstatt Raum für die Unterschiede und Gegensätze der Interessen, oder werden Auseinandersetzungen und Konflikte vermieden?

Die Einsicht in die Bedeutung der Interessenlage für eine organisierte Lernunterstützung beginnt damit, dass die neuen Fachkräfte in der Werkstatt ein Verständnis für ihre eigenen Interessen entwickeln. Besetzt eine Werkstatt die Stelle eines Gruppenleiters mit einer bestimmten Person, dann setzt sie voraus, dass die Übernahme einer Funktion als Gruppenleitung der Interessenlage dieser Person entspricht. Dabei ist die Übereinstimmung von Interesse und dem beabsichtigten Arbeitseinsatz häufig nur intuitiv gegeben. In der Einarbeitungsphase sollte ein Praxisberater darauf hinwirken, dass die subjektiven und objektiven Interessen des Gruppenleiters deutlich werden, so dass die Person ihre Interessenlage bewusst als Triebkraft für ihre Lernvorhaben nutzen kann. Typische Interessen sind hier beispielsweise der Zugewinn an persönlicher Handlungsfähigkeit, eine größere Arbeitszufriedenheit und eine höhere Entlohnung; aber auch die Arbeitsplatzsicherheit kann eine Rolle spielen, wenn etwa bei neuen Gruppenleitern noch keine Festanstellung erreicht ist. Für die Offenlegung von Interessen gilt wie schon bei der Klärung des biografischen Standorts, dass solche Beratungsgegenstände ein Vertrauensverhältnis voraussetzen. Als FAB-Prüfungsteilnehmer sollte der Gruppenleiter für die eigene Person klären, inwiefern er einen Gewinn davon hätte, wenn er die FAB-Prüfung besteht, und wie er diesen Gewinn bewertet.

Mit Blick auf die Förderung der behinderten Mitarbeiter enthält die FAB-Prüfungsverordnung verschiedene Bestimmungen, mit denen der Aspekt der Interessenlage thematisiert wird.

- Die nachhaltige Hinwendung der Person zu einem Lerngegenstand wird begünstigt, wenn das arbeitsbezogene Lernen auf objektiven und subjektiven Interessen beruht; ihre Belastbarkeit zählt zu den beruflichen Grundinteressen der Person; deshalb sieht die Prüfungsverordnung als Prüfungsgegenstand die Fähigkeit des Teilnehmers vor, "Konzepte und Verfahren zur Entwicklung der Ausdauer, der Belastbarkeit und der Flexibilität" anzuwenden [FAB, 5.1].
- Zum Interesse der behinderten Werkstattmitarbeiter an persönlicher Selbstständigkeit sieht die Prüfungsverordnung für die Fachkräfte als Prüfungsgegenstand vor: „Mitwirken bei der Anwendung von geeigneten Verfahren der Arbeitsvorbereitung, der Arbeitssteuerung und Arbeitskontrolle mit dem Ziel der Eigenplanung, -steuerung und -kontrolle" durch den Werkstatt-Mitarbeiter [FAB, 6.1].
- Für die Artikulation der Interessen ist es von prinzipieller Bedeutung, wenn die Verordnung als Prüfungsgegenstand vorsieht: „Fördern der kommunikativen Kompetenz" von Personen, die besonders schwer behindert sind [FAB, 7.3].
- Es zählt zu den objektiven Interessen der behinderten Mitarbeiter, dass sie Gelegenheit haben, ihre soziale Stellung zu optimieren; Prüfungsgegenstand kann deshalb das „Mitwirken beim Übergang ... auf den allgemeinen Arbeitsmarkt oder in eine weiterführende berufsfördernde Maßnahme" sein sowie das „Mitwirken beim Anbahnen und Begleiten von Praktika" [FAB, 6.7].

Leitfragen zur fallbezogenen Reflexion für die schriftliche Hausarbeit im Rahmen der FAB-Prüfung können sein:

- Welche objektiven Interessen der behinderten Person sind für ihre berufliche Teilhabe von Bedeutung?
- Welche Haltung hat die Person zu ihren objektiven Interessen?
- Welche subjektiven Interessen bestehen bei der Person?
- Welche subjektiven Interessen der Person stehen in Übereinstimmung mit ihren objektiven Interessen?
- Inwiefern bieten die subjektiven Interessen der Person einen Ansatzpunkt für ihre berufliche Entwicklung?
- Welche berufsbezogene Zielsetzung würde dazu beitragen, dass die Person eine eventuelle Beeinträchtigung ihrer Lebensqualität abwenden kann?
- Welche berufsbezogene Zielsetzung würde dazu beitragen, dass die Person einen Zugewinn an Lebensqualität erreichen kann?
- Auf welche berufsbezogenen Interessen und Ziele könnte die Person ihre Bereitschaft gründen, sich neue Kenntnisse und Fähigkeiten anzueignen?
- Wie steht die Person zu der Anforderung, bei ihren Lernvorhaben von einer geklärten Interessenlage auszugehen?

Prüfungsaufgaben für die schriftliche Aufsichtsarbeit können sein:

- Erläutern Sie, inwiefern es für den Lernenden wichtig ist, dass er seine Lernvorhaben mit einer Verbesserung seiner Lebensqualität verbindet, die er erreichen will.
- Stellen Sie dar, wie der Gruppenleiter dazu beitragen kann, dass die behinderten Mitarbeiter ihre Lernvorhaben auf persönliche Interessen gründen.

2.4.2.3 Zusammenfassung

Interessen stellen Beziehungen von Personen zu materiellen, sozialen oder ideellen Werten dar. Ein Interesse ist die Gerichtetheit einer Person auf Möglichkeiten und Bedingungen, die dazu beitragen, ihre Lebensqualität zu optimieren. Die Gesellschaft hält eine Fülle von Lebensmöglichkeiten bereit; der Einzelne ist grundlegend daran interessiert, über solche Lebensmöglichkeiten zu verfügen. Zu klären ist, welche Bedürfnisse eine Person hat, welche Interessen aus diesen Bedürfnissen erwachsen, welche Tätigkeiten diesen Interessen entsprechen und welche Fähigkeiten erforderlich sind, um diese Tätigkeiten auszuführen.

Die persönlichen Interessen sind das Kriterium für die Relevanz eines Lerngegenstands; für das Lernen bilden sie eine motivationale Disposition. Die Klärung der Interessenlage schafft eine Grundlage, auf der die

Person entscheiden kann, ob sie sich bestimmten Lernmöglichkeiten zuwenden will. Zur Qualitätsentwicklung in Organisationen trägt hier vor allem bei, dass man sich ein Bewusstsein davon verschafft, inwieweit man die Interessen der Personen bei ihrer Lernunterstützung berücksichtigt.

Der Begriff des Interesses steht für den Zweck der Fähigkeitsentwicklung. Von besonderer Bedeutung für eine subjektorientierte Lernförderung ist hier das Verhältnis von objektiven und subjektiven Interessen der Person sowie das Verhältnis der eigenen Interessen zu den Interessen Anderer. In den Werkstätten soll sich die Habilitation an den Interessen der behinderten Personen orientieren.

2.4.2.1 Fazit

In der Werkstatt soll sich die Habilitation an den grundlegenden Lebensinteressen der behinderten Personen orientieren. Unter dem Aspekt des "Interesses" ergibt sich folgender Befund:

- Konkordant mit der subjektorientierten Position ist die Orientierung der Behindertenhilfe auf die Grundinteressen von Teilhabe, sozialem Einbezug, Entwicklung der Handlungsfähigkeit und Lebensqualität;
- als kompatibel ist die Forderung des Qualitätsmanagements zu bewerten, die Mitarbeiter einer Organisation grundsätzlich als interessierte Partei aufzufassen;
- Ambivalenzen zeigen sich etwa in den Kundenforderungen der Arbeitsagentur, die zwar von Interessen spricht, die aber offen lässt, ob damit bloß aktuelle Wünsche und Neigungen gemeint sind, oder ob es auch um objektive und längerfristige Interessen der behinderten Personen geht;
- Divergenzen zeigen sich in Forderungen der Sozialpolitik, wenn etwa das Partialinteresse eines Übergangs in reguläre Beschäftigung als das allgemeine und primäre Interesse aller Werkstatt-Mitarbeiter ausgegeben wird.

Die ermittelten Konkordanzen und Kompatibilitäten sind von wesentlicher Bedeutung; die ermittelten Ambivalenzen und Divergenzen ergeben sich auf Grund von Abweichungen in der gesellschaftlichen Praxis. Angesichts dessen kann festgestellt werden, dass die subjekttheoretische Kategorie des Interesses für die Konzeption von Lerndienstleistungen in der Werkstatt für Behinderte geeignet ist. Zu den einschlägigen Forderungen und Empfehlungen für die Werkstätten steht der subjektorientierte Ansatz hier im Verhältnis einer weitgehenden Übereinstimmung; sie lässt sich als wesentliches prozessbezogenes Qualitätsmerkmal ausdrücken: Die Werkstatt wirkt darauf hin, dass die Interessenlagen der Mitarbeiter deutlich werden, und dass die Mitarbeiter ihre Interessen als Triebkraft für ihre Lernvorhaben nutzen können.

2.5 Chancen institutionellen Lernens

Als Milieu, Umgebung oder Umwelt eines Systems kann die "Gesamtheit aller von diesem System verschiedenen Systeme" gelten, "die auf das betreffende System einwirken oder Einwirkungen durch dieses System erleiden können" [Klaus 1985 b]. Diese Struktur ist auch für Lernprozesse und ihre Träger relevant. Nach Oberholzer entwickelt sich der einzelne Mensch "in aktiver Auseinandersetzung mit sich und seiner sozialen und materiellen Umwelt" [2009, 19]. Im speziellen Fall gesellschaftlich organisierter Lernprozesse ist die pädagogische oder andragogische Institution das wichtigste Teilsystem dieser Umwelt. Als Lernort soll sie Lernhandlungen ermöglichen und durch interpersonale Formen aktiv unterstützen.

2.5.1 Der Lernort als Rahmen der Lernhandlungen

Allgemein wird unter "Ort" ein bestimmter Platz oder eine bestimmte Stelle verstanden, wo Etwas hingehört [Duden 2002]. Die subjektorientierte Lerntheorie geht davon aus, dass sich die äußeren Bedingungen und Verhältnisse des Lernens nach der Eigenart und den Erfordernissen der Lernhandlungen richten müssen, dass also bestimmte Lernhandlungen an bestimmte Orte gehören; in diesem Sinn wird von "Lernort" gesprochen. Es ist zu fragen, ob der Begriff des Lernorts als konzeptionelle Kategorie für die andragogische Tätigkeit in der Werkstatt für Behinderte relevant ist.

2.5.1.1 Grundpositionen subjektorientierter Lernunterstützung

Grundsätzlich ist zu fragen, welcher Ort für ein bestimmtes Lernvorhaben geeignet ist. Als Materialist geht Klaus Holzkamp vom Lerngegenstand aus, um den geeigneten Lernort zu bestimmen. Generell weist er darauf hin, dass ein Gegenstand „immer nur in gewissen Teilen, Ausschnitten, Aspekten oder ... Dimensionen“ vom Lernenden zu seinem Lerngegenstand gemacht werden kann [1993, 218]; für die Wahl des geeigneten Lernorts ist dementsprechend zu klären, von welcher Seite oder in welcher Weise man den Lerngegenstand gerade angehen will, welche Lernhandlungen dabei notwendig sind, und welche Lernorte dementsprechend sinnvoll wären.

Von besonderer Bedeutung für die Wahl des Lernorts sind die Dimensionen des Wissens und des Könnens, das heißt die theoretisch-fachkundliche Annäherung einerseits und das praktische Lernen andererseits. Diese Dimensionen unterscheiden sich, wie sich das Abstrakte vom Konkreten unterscheidet. Für die Eigenart von Lernhandlungen hat das enorme Folgen: Während das praktische Lernen so verschieden ist, wie seine Gegenstände es sind, bewegt sich das theoretisch-fachkundliche Lernen durchgehend im selben Modus, nämlich im Sprachlichen, ganz gleich, um welchen Gegenstand es sich handelt. Dieser Umstand ist eine Quelle für das Missverständnis, nach dem das theoretisch-fachkundliche Lernen die Universalform des Lernens sei. Richtig ist wohl, dass die Lernorte des theoretisch-fachkundlichen Lernens tendenziell austauschbar und insofern quasi universell sind - ob in einem Hörsaal über Physik oder über Germanistik doziert wird, das ist im Prinzip das gleiche. Deshalb haben die vorgefertigten Lernorte des theoretisch-fachkundlichen Lernens ihren Schwerpunkt auf dem operativen Aspekt des Lernens; so ist ein Hörsaal als Lernort primär formal bestimmt, nämlich dadurch, dass Einer spricht und Viele zuhören.

Um sich zur Problematik des angemessenen Lernorts zu positionieren, stellt die subjektorientierte Lerntheorie der Kritischen Psychologie zunächst die traditionellen Auffassungen in Frage, nach denen die Institutionen des Bildungswesens allein Orte des Lernens sind, und die Praxis nur als die Sphäre der Anwendung zu gelten habe. So gibt Holzkamp zu bedenken, dass man es bei einer pädagogischen Institution keineswegs nur mit dem Ort eines Lernens zu tun hat, das sich auf Problematiken bezieht, die sich nicht im Hier-und-Jetzt, sondern im Dort-und-Dann stellen. Denn in Schule, Ausbildung und Fortbildung ist der Lernende zunächst einmal mit Forderungen konfrontiert, die nicht von woanders her stammen, sondern die von der Institution selbst herrühren, also von der sachlich-sozialen Gegenstandsbedeutung des Lernorts als solchem. Demnach stellt die pädagogische Institution ebenso eine reale Lebenssituation dar wie jeder andere soziale Zusammenhang; sie ist nicht nur ein Ort thematischen Lernens, sondern selbst auch ein Praxisfeld.

Holzkamp vertritt die Position, dass das Lernen der Bewältigung von Problemen dient, „da wo sie entstanden sind“ [ebd., 489]. Wenn man sich in einer pädagogischen oder andragogischen Institution bewegt, dann entstehen zunächst genau daraus Handlungsproblematiken, die man lernend bewältigen muss. Als Student muss man zum Beispiel lernen, wie man in einer Bibliothek an die benötigte Literatur gelangt, und zwar ganz unabhängig vom fachlichen Inhalt des Referats, das man gerade vorbereitet. Um das Referat halten zu können, wird man auch lernen müssen frei zu sprechen, und zwar vor vielen Menschen, die man nicht kennt. Solche Lernproblematiken resultieren aus der Zugehörigkeit als Student zur andragogischen Institution als solcher. Mit Blick auf das gewählte Studienfach sind diese Problematiken zwar unspezifisch, aber sie werden sich gleichwohl mit Macht stellen. Im ersten Semester wird das wirkliche Lernen an der Hochschule davon bestimmt sein, in dieser Institution Fuß zu fassen und ihre Gegenstandsbedeutung als Lernort zu realisieren; es ist allgemein bekannt, dass manche Studenten bereits an dieser Aufgabe scheitern, was dafür spricht, dass es sich um eine reale und spezifische Problematik handelt.

Lernorte stellen als solche immer ein Setting dar, sei es nun quasi naturwüchsig gegeben, oder seien die Elemente und Beziehungen mit Bedacht so abgestimmt, dass sie Lernhandlungen in bestimmter Weise unterstützen. Eine Möglichkeit, die Ernstsituation der Arbeit vorwegzunehmen sieht Peter Faulstich im Konstrukt der Übungsfirma. Mit diesem Instrument werde "ein Lernort organisiert, der Lernen und Anwenden kombinieren soll und gleichzeitig die komplexen Sachverhalte der Arbeitstätigkeiten aufnimmt" [2002 b, 62]. Ein Lernort mit dieser Charakteristik sei vor allem bei Personen angebracht, die aus den konventionellen Formen der Bildungsarbeit wie Kursen oder Umschulungen wenig Gewinn ziehen können; Faulstich rechnet dazu beispielsweise langzeitarbeitslose Personen, die lernentwöhnt sind.

Rolf Dobischat sieht im betrieblichen Lernen jedenfalls den "bedeutsamsten Lernort für den beruflichen Kompetenzerwerb" [2001 b, 8]. Diese Einsicht kann bereits in der Ausbildung handlungsleitend werden. Von der Computer-Firma „Hewlett-Packard“ in Deutschland ist bekannt, dass sie ihren Auszubildenden keine Englisch-Kurse mehr anbietet. Stattdessen werden andere Lernformen favorisiert; so führt die Firma jährlich einen Stand auf der internationalen Computer-Messe "CeBit" durch, der ausschließlich mit Auszubildenden besetzt ist. Da es sich bei der CeBit um eine internationale Messe handelt, stellt sich den Auszubildenden dort die Herausforderung, sich auf englisch zu verständigen, und sie erleben dabei die unterschiedlichsten Niveaus von Englisch-Kenntnissen, sowohl bei den Messegästen als auch bei sich selbst. Die Kommunikation am Stand bietet den Auszubildenden eine Gelegenheit, den Lerngegenstand "Englisch" direkt zu erfahren, ihre Handlungsproblematiken zu erkennen und sich im Englischen zu üben. Die sprachlichen Handlungen der Auszubildenden am Messestand sind zwar Handlungen einer realen Arbeitstätigkeit, aber für die Auszubildenden stellen sie gleichzeitig Lernhandlungen dar. Für die Computerfirma steht jedenfalls außer Frage, dass ein Messestand nicht nur ein Instrument der Unternehmenskommunikation darstellt, sondern dass er gleichzeitig ein Lernort sein kann.

Faulstich legt Wert auf die Feststellung, dass arbeitsplatzbezogenes Lernen kein einfaches learning-by-doing ist, „sondern intentionales Gestalten von Lerntätigkeiten im Verhältnis zur Arbeitstätigkeit“ [1998 a, 149]. Auch das arbeitsplatzbezogene Lernen ist insofern immer vom unmittelbaren Tätigkeitsvollzug zu unterscheiden. Beachtet man dieses Gebot, dann gibt es gute Gründe, den Arbeitsplatz auch als Lernort zu begreifen. Sie liegen zunächst in den Rahmenbedingungen: Arbeitsplatzbezogenes Lernen kann weniger aufwändig sein als eine institutionalisierte Weiterbildung, die Freistellung der Lernenden ist organisatorisch leichter zu regeln, und es passt zur „Enttaylorisierung der Arbeitsprozesse“ [ebd., 148]. Spezifische Gründe für die Wiederentdeckung des Arbeitsplatzes als Lernort erwachsen nach Faulstich aus den folgenden Aspekten:

- im realen Tätigkeitsvollzug lassen sich kognitive und emotionale Aspekte verbinden;
- Planung, Ausführung und Kontrolle lassen sich verschränken;
- Prozessverläufe, Probleme und Fehler lassen sich situativ einbeziehen;
- der direkte Zusammenhang von Arbeit und Lernen begünstigt den Transfer von Wissen und Können.

Im Transferproblem sieht Faulstich „eine Grundfrage organisierten Lernens“ [ebd., 193]. Im Prinzip gehe es dabei um die „Schwierigkeit, mit der eine erworbene Kompetenz in unterschiedlichen Situationen in Performanz überführt werden kann“. Faulstich geht davon aus, dass hier umso mehr eine Problematik entsteht, je „größer der Abstand zwischen Lernen und Handeln“ ist. Es sei jedenfalls festzustellen, dass regelmäßig Wissenspotenziale zwar in der Weiterbildung erworben, aber „bei Problemlösungen im Unter-

nehmen nicht aktiviert“ werden [ebd.]. Kritisch wendet sich Faulstich gegen den Kurzschluss von der Verhaltensänderung auf den Lernerfolg, also die Vorstellung, nach der sich in einer realen Verhaltensänderung ein gelungener Transfer und damit ein Lernerfolg zeigt, beziehungsweise dass ein ausbleibender Transfer ein Indiz für einen Misserfolg des Lernens darstellt. Dies offenbare eine „merkwürdig instrumentelle Ansicht von Kompetenz“, bei der Wissen als ein Inhalt vorgestellt wird, den man in die Köpfe gießen kann „wie in einen Topf“ [ebd., 195]. Der Lernerfolg-Transfer-Kurzschluss setzt voraus, dass die Lernenden keine Subjekte sind, sondern programmierbare Rollenträger. Es sei hier zu beachten, dass die Transfer-Vorstellung eine Voraussetzung hat, nämlich die Ähnlichkeit der Tätigkeiten im Lernfeld einerseits und im Anwendungsfeld andererseits, wobei sich ein gelungener Transfer nicht allein auf eine objektive Ähnlichkeit gründen könne, sondern ausschlaggebend sei „die vom Lernenden wahrgenommene Ähnlichkeit“, also die subjektive Sicht des Lernenden [ebd., 196].

Faulstich hält grundsätzlich die Vorstellung für fragwürdig, „dass Wissen von einer Situation ... ohne Verlust abgelöst und übertragen werden kann“ [Faulstich 1998 a, 195]. In Wirklichkeit finde Lernen „immer in authentischen und interaktionalen sozialen Situationen statt, und seine Effektivität bestimmt sich aus der Interpretation des Kontextes, in dem es geschieht“ [ebd., 198]. Es ist wichtig, diesen Zusammenhang zu beachten, denn „schon räumlich kann ein Bedeutungsverlust arrangiert werden, indem Lernorte falsch gewählt werden“ [2003, 231]. Entscheidend sei hier die Frage, inwieweit die jeweiligen Kontexte für den Lernenden individuell bedeutungsvoll sind. Geht man von diesen „individuellen Bedeutungszusammenhängen“ aus, dann ergebe sich als zentrale Strategie zur Sicherung eines Transfers „die Unterstützung selbstgesteuerten Lernens“ [1998 a, 199]. Neben diesem Grundprinzip eines subjektorientierten Lernens nennt Faulstich weitere Prinzipien, deren Einhaltung einen Transfer begünstigt. Vor allem werde bei den üblichen Transfer-Konzepten „unterschlagen, dass der Prozess des Lernens nicht auf das Lernfeld beschränkt ist, sondern sich im Anwendungsfeld fortsetzt“ [ebd., 197]. So sei es etwa wichtig, dass von Seiten des Unternehmens die Absicht der Person unterstützt wird, das Gelernte in der Arbeit anzuwenden, und dass man auch die Bedingungen dafür schafft. Die entsprechenden Strategien zur Implementierung müssten als integraler Teil der Lernaktivität behandelt werden – was impliziert, dass man den Lerngegenstand auch in seiner praktischen Dimension sieht.

Joachim Ludwig weist schließlich auf die Komplikation hin, die entsteht, wenn die Frage des Transfers von Dritten gestellt wird. So sei eine Transfer-Erwartung von Seiten des Unternehmens ein "Versuch, eine ... Handlungseinschränkung des Betriebs" als solchem aufzulösen und damit "die betriebliche Handlungsfähigkeit" zu verbessern [2000, 340]. Diese Handlungseinschränkungen der Organisation, wie sie etwa von Leitungskräften wahrgenommen werden, sei aber nicht zwangsläufig deckungsgleich mit den Einschränkungen, die von den Personen im selben Zusammenhang wahrgenommen werden, bezogen auf ihre persönliche Handlungsfähigkeit. Die Differenz von organisationaler und persönlicher Sicht lasse sich nicht aufheben, indem man das Lernen arbeitsplatznah durchführt, in der Erwartung, dass "die Anforderungen des Arbeitsplatzes dadurch einsichtiger werden und konvergieren" [ebd.]. Eine solche Strategie wäre inadäquat, weil sie die Eigengesetzlichkeit des Subjekts leugnet statt sie zu nutzen.

2.5.1.2 Positionen zur Lernförderung in den Werkstätten für Behinderte

Es gehört zum Auftrag der Werkstätten, sich als Lernorte zu entwickeln und einen geeigneten Rahmen für das arbeitsbezogene Lernen bereitzustellen. Im Sinn des Grundkonzepts "Funktionale Gesundheit" geht Daniel Oberholzer davon aus, dass die Entwicklung des Menschen auf die Möglichkeiten seiner "sozialen und materiellen Umwelt" bezogen ist [2009, 19]. Deshalb muss der Mensch über "förderliche Lebens- und Entwicklungsräume" verfügen, die "Handlungsmöglichkeiten bereitstellen, die seiner Kompetenzentwicklung angemessen sind" [ebd., 46]. Dabei soll er nach Möglichkeit Gelegenheit haben, sich in "normalisierten Lebensbereichen und Lebenssituationen" zu bewegen" [ebd., 45]. Oberholzer weist darauf hin, dass dies im Fall von behinderten Personen nur begrenzt möglich ist; deshalb sei "die Entwicklung und das Bereitstellen von besonderen, kompetenzförderlichen Lebensbereichen Grundlage ... professioneller Leistungen", wobei sich diese "Lebensbereiche und Sondereinrichtungen ... aber immer nur als Mittel zur Erreichung dieses Ziels" verstehen sollen, also der Entwicklung von Handlungsfähigkeit [ebd., 42]. Generell wird das soziale Umfeld der Person "als Ressource" aufgefasst [ebd., 53]. Die Behindertenhilfe soll sich

aber nicht allein auf die je direkte Umwelt der Personen beschränken sondern auf den gesamten Sozialraum orientiert sein [ebd., 54].

Was die Werkstätten für Behinderte betrifft, so sind sie in gesellschaftlicher Hinsicht zunächst Orte der Sozialarbeit. Danckwerts spricht hier vom gesellschaftlichen Bereich sozialer Arbeit und Erziehung, um deutlich zu machen, dass es für die Sozialarbeit typisch ist, materielle Hilfen mit organisierten Lernprozessen zu verbinden [1981, 3.2]. Darüber hinaus sieht er in dieser Wesensbestimmung auch eine Möglichkeit, die Sozialarbeit in ihrer historischen Entwicklung zu begreifen, sie also nicht mit einem bestimmten Portfolio an Formen gleichzusetzen, das zu einem gegebenen Zeitpunkt als eben die Sozialarbeit einer Gesellschaft erscheint [ebd., 3.1]. Grundsätzlich geht Danckwerts davon aus, dass sich Angebote der Sozialarbeit auf die individuellen Bedingungen zur persönlichen Reproduktion richten; sie seien für solche Personen relevant, die ihre gesellschaftliche Stellung verloren haben, oder die gar nicht erst zu einer entsprechenden Stellung gekommen sind. Im Prinzip sieht er zwei Aufgaben einer fortschrittlichen Sozialarbeit: Es gehe erstens darum, bei der betroffenen Person die materielle Gefährdung und die diskriminierende Isolation zu beseitigen; zum zweiten gelte es, dass man die Person bei der Aufgabe unterstützt, sich eine eigene soziale Stellung zu verschaffen [ebd., 4.3]. In diesem Sinn sind auch Werkstätten für Behinderte der Sozialarbeit zuzurechnen; sie eröffnen den behinderten Personen eine arbeitnehmerähnliche Stellung [s. 2.4.1.2], in der sie materiell abgesichert sind, die mit einem sozialen Einbezug einhergeht, und die eine erweiterte Reproduktion ihrer Arbeitskraft systematisch begünstigt. Werkstätten stellen insofern einen historisch jungen Angebotstyp der Sozialarbeit dar, ähnlich wie das etwa bei Frauenhäusern oder Einrichtungen für Drogenabhängige der Fall ist.

Generell werden soziale Hilfen zwar vom Staat politisch geplant und finanziert, aber in Deutschland werden sie vielfach nicht von staatlichen Stellen erbracht. Während etwa die wichtigsten Institutionen des Bildungswesens direkt von staatlichen Stellen betrieben werden, ist es in der Sozialpolitik üblich, dass die Aufgaben an nicht-staatliche Institutionen delegiert werden. Mit dieser Subsidiarität sollte ursprünglich die Vorrangstellung der kirchlichen Sozialarbeit abgesichert werden; im Bereich der Werkstätten überwiegen heute allerdings Anbieter, die konfessionell ungebunden sind. Nach Danckwerts ist der Bereich der sozialen Arbeit und Erziehung faktisch staatlich organisiert, und zwar auch dort, wo er als privat getragen erscheint; der Staat handele hier in der Funktion eines ideellen Gesamtkapitalisten, der nicht von einem direkten Profitinteresse geleitet ist [1981, 3.4]. Rechtlich ist die Möglichkeit zu einer Delegation von Aufgaben an Werkstatt-Träger im Sozialgesetzbuch 9 verankert: „Der zuständige Rehabilitationsträger kann Leistungen zur Teilhabe ... unter Inanspruchnahme von geeigneten ... Rehabilitationsdiensten und –einrichtungen ... ausführen“ [SGB 9, 17.1]. Nach Bihr gehören zu den Reha-Einrichtungen „insbesondere Berufsförderungswerke, Berufsbildungswerke und Werkstätten“ für Behinderte [2006, 187]; sie werden „hier im Sinne von Erfüllungsgehilfen der Rehabilitationsträger tätig“ [ebd., 186]. Marburger weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass der Reha-Träger auch im Fall der Delegation „für die Ausführung der Leistungen verantwortlich“ bleibt [2005, 17] – eine Bestimmung, die mittlerweile genutzt wird, um staatliche Eingriffe zu legitimieren, die nicht fachlich, sondern finanziell motiviert sind [s. Trunk 2010 e, 2010 f].

In einem Rahmenvertrag zwischen den Sozialleistungsträgern und Einrichtungsträgern wird im Bundesland Hessen beispielhaft bestimmt, was unter einer sozialen Einrichtung zu verstehen ist: „Eine Einrichtung im Sinne dieses Vertrages ist die auf eine gewisse Dauer angelegte organisatorische Zusammenfassung sächlicher und personeller Mittel mit dem Ziel, Leistungen der Sozialhilfe für einen wechselnden Kreis von Personen zu erbringen“ [RV 2000, 1.2]. Insofern erfüllen die Werkstätten für Behinderte das Kriterium der Einrichtung. Der spezielle Zweck der Werkstätten als Einrichtungen der Sozialarbeit wird im Sozialgesetzbuch 9 festgelegt. Danach ist die Werkstatt „eine Einrichtung zur Teilhabe“ von behinderten Personen „am Arbeitsleben ... und zur Eingliederung in das Arbeitsleben“ [SGB 9, 136.1]. Dabei zählt es zum Auftrag der Werkstätten, ihren behinderten Mitarbeitern „eine angemessene berufliche Bildung“ zu bieten [ebd.]. Folgerichtig wird die Werkstatt in den Leitlinien der Bundesarbeitsgemeinschaft der Werkstätten ausdrücklich als „Lernort“ bezeichnet [BAG 2002, 10].

Die Zweckbestimmung der Werkstatt als Einrichtung begründet unter anderem das Prinzip, nach dem hier die „Arbeitsplätze ... in ihrer Ausstattung soweit wie möglich denjenigen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt entsprechen“ sollen [WVO, 5.2]. Aus dem Gebot einer professionellen Ausstattung der Arbeitsplätze wäre aber nicht zu folgern, dass die Werkstatt vorrangig ein Produktionsort ist. Vielmehr müssen die

„bauliche Gestaltung und die Ausstattung der Werkstatt ... der Aufgabenstellung der Werkstatt als einer Einrichtung zur Eingliederung Behinderter in das Arbeitsleben ... Rechnung tragen“ [WVO, 8.1]. Cramer sieht zum einen die Notwendigkeit, die Arbeitsbereiche der Werkstatt den unterschiedlichen Aufgabenstellungen anzupassen; zum anderen soll auch der einzelne Arbeitsplatz dem behinderten Mitarbeiter individuell angepasst werden. Die Werkstatt ist nicht nur ein Ort der Produktion, sondern auch eine Einrichtung der Habilitation und damit des Lernens. Ausdrücklich nennt Cramer die „Entwicklungsmöglichkeit“ für den behinderten Mitarbeiter als Kriterium der Arbeitsplatzgestaltung in der Werkstatt [1997, 156 f].

In ihren Kundenforderungen zum Berufsbildungsbereich äußert sich die Arbeitsagentur zur Frage der Werkstatt als Lernort und verlangt unter anderem, dass Betriebspraktika "verbindlicher Teil der Berufsbildung" sind [ebd., 5.2]. Das kann im Einklang mit dem Prinzip stehen, die Lernorte so zu wählen, dass sie die Lernhandlungen ermöglichen, die jeweils weiterführen. Es bleibt jedoch offen, ob hier zusätzliche, extramurale Lernmöglichkeiten erschlossen werden sollen, oder ob man die erwünschte Praxisnähe des Lernens nur "Betrieben und Dienststellen des allgemeinen Arbeitsmarkts" zubilligt [ebd.], nicht aber den Werkstätten selbst. Im Übrigen wird mit der verbindlichen Vorgabe zur Durchführung von Betriebspraktika der konkrete Zusammenhang von Lernhandlung und Lernort in Frage gestellt, denn es steht in keinem Fall von vornherein fest, dass es für einen behinderten Mitarbeiter möglich ist und einen Sinn ergibt, in den ersten beiden Jahren seiner Mitarbeit in der Werkstatt ein Praktikum zu absolvieren.

Von den Werkstätten wird die Notwendigkeit einer lokalen Differenzierung des Lernens bislang nur begrenzt gesehen. Die Akteure stoßen in der Praxis auf den Umstand, dass sich die Aneignungsprozesse des Lernens von den Ausführungsprozessen der Arbeit zumindest insoweit unterscheiden, als die Aneignungsprozesse mehr Zeit und Gelegenheit zu Anleitung und Reflexion brauchen; damit passen sie nicht in die regelhaften Vollzüge einer Produktion, die ergebnisorientiert programmiert ist. Typischerweise führt das dazu, dass die relative Nähe zum Arbeitsgeschehen zwar erhalten bleibt, die entsprechenden Aneignungsprozesse aber von der Produktion separiert werden. So wird für eine Werkstatt in Hamburg festgestellt: "Die Qualifizierung ist eingebettet in die vorhandenen Arbeitsfelder, aber jeweils in abgetrennten Räumen angesiedelt" [Schwindelfrei 41, 22]. Arbeiten und (Lehr-)Lernen befinden sich hier zwar unter demselben Dach, werden dadurch aber nicht zwangsläufig integriert.

Immerhin wird die Werkstatt von allen Seiten als Lernort aufgefasst, soweit es um die behinderten Mitarbeiter geht. Mit dieser Entschiedenheit lässt sich das für die angestellten Mitarbeiter leider nicht sagen. Würde man fragen, an welchen Orten das Personal bevorzugt lernt oder lernen sollte, so würde man ohne Weiteres auf die Tagungshäuser verwiesen, in denen üblicherweise die Lehrveranstaltungen der angebotsorientierten Erwachsenenbildung stattfinden. Traditionell wird auch für das Personal der Werkstätten die andragogische Institution als Lernort überbewertet. Besonders deutlich wird das bei den Konzepten der „Sonderpädagogischen Zusatzausbildung“ (SPZ) für die Gruppenleiter der Werkstätten beziehungsweise bei den organisierten Maßnahmen zur Vorbereitung auf die Prüfung „Fachkraft zur Arbeits- und Berufsförderung“ (FAB). Die Lehrgänge sollen insgesamt 800 Stunden umfassen, wobei „mindestens 650 Stunden“ in Form von Lehrgangsteilnahmen zu absolvieren sind; dies könne dann „durch Praxisprojekte ergänzt werden“ [Frohenberg 2001, 19]. In einer solchen Überbewertung der andragogischen Institution drückt sich vor allem der Ansatz des traditionellen Lehr-Lernens aus, der hohe Anwesenheitszeiten der Lernenden in solchen Institutionen erfordert [s. 2.6.2.1]. Grundlegend ist hier die Vorstellung, Lernen finde überwiegend im Modus des Unterrichts statt, also durch die kollektive Aufnahme vorgefertigter Informationen. So sprechen die Lehrgangsempfehlungen zur SPZ bezeichnenderweise von einer „Darbietung“ theoretischer Inhalte [ebd., 19]; Solche „Darbietungen“ können nur in Situationen und damit an Lernorten vollzogen werden, die dafür speziell ausgelegt sind, wie das etwa in den üblichen Tagungsstätten der Fall ist, zu deren wichtigster Ausrüstung heute bekanntlich der Beamer zählt.

In der Situation einer andragogischen Institution sind die Lernenden nicht nur von ihrer Praxis getrennt. Sie sind darüber hinaus mehr oder weniger einem fremdbestimmten Lehr-Lernen unterworfen, und das bedingt, dass man die Lernenden zum Lernen "motiviert". Ein Standardversuch zur Lösung dieses Motivationsproblems besteht darin, dass man den Lernenden die objektive Relevanz des Lehrstoffs verdeutlicht, damit sie im jeweiligen Fall die Lernnotwendigkeit einsehen und akzeptieren. Dies wiederum soll gelingen, indem man einen so genannten Praxisbezug herstellt. Da man sich aber nicht in der authentischen Praxis befindet, sondern eben in einer andragogischen Institution, bleibt hier nur übrig, dass man Modelle des

Lerngegenstands in die Lehrgangssituation holt, etwa in Gestalt von konstruierten Beispielaufgaben, die den Anspruch haben, dass sie die Praxis in typisierter Weise abbilden. Auch die Lehrgangsempfehlungen zur SPZ bieten solche „Beispiele zu situationsbezogenen praktischen Fachaufgaben“ [ebd., 59], wie man sie etwa als Prüfungsaufgaben aus der beruflichen Weiterbildung kennt oder als so genannte Textaufgaben aus dem schulischen Mathematik-Unterricht.

Eine Lerntätigkeit anhand konstruierter Beispiele an praxisfernen Lernorten stellt so etwas wie eine andragogische Trockenübung dar. Die angemessene Alternative zu dieser gekünstelten Art des Lernens ist die klare Unterscheidung zwischen dem theoretisch-fachkundlichen Lernen in einer entsprechenden und geeigneten Institution sowie dem praktischen Lernen in den realen Zusammenhängen des persönlichen Handelns. Diese Struktur hätte nicht nur den Vorteil, dass die Praxis als real und authentisch erlebt werden könnte, und dass man Typisierungen der Praxis aus deren konkreter Analyse erst gewinnen müsste, was erst als eine wirkliche Aneignung gelten könnte. Ein Vorteil wäre darüber hinaus, dass man hier der Tendenz entgegentreten würde, die Beschäftigung mit theoretischen Inhalten zu vermeiden. Mit dem bloßen Denken in Praxisbeispielen wird ja das Niveau eines begrifflichen Denkens nicht erreicht. Es wäre aber durchaus angebracht, wenn Gruppenleiter aus Werkstätten Gelegenheit hätten, sich mit einem theoretischen Begriff wie "Behinderung" zu beschäftigen, und wenn sie lernen würden, die Definition eines solchen Begriffs theoretisch zu begründen [s. 2.4.1.2].

Natürlich können auch praktische Fragen im Zuge einer Reflexion zum Gegenstand einer fachlichen Erörterung werden. Dann wäre allerdings den authentischen Erfahrungen der Lernenden und ihren realen Handlungsproblematiken der Vorzug gegenüber konstruierten Beispielen zu geben. „Die besten Probleme sind die eigenen Probleme“ stellt Joachim Ludwig dazu lapidar fest [2002]. Im kollektiven Zusammenhang einer Lerngruppe kann man diese Probleme durchaus mit Gewinn durchdenken, wie das aus den vielfältigen Formen der beruflichen Praxisreflexion in der Sozialarbeit bekannt ist. Aber in jedem Fall wäre ein solches Lernen nur ein spezieller Beitrag im Rahmen einer umfassenderen Lernaktivität des Einzelnen, die sich auf verschiedene Orte und Situationen erstreckt. In dieser Perspektive wäre auch die Zukunft einer sonderpädagogischen Zusatzausbildung zu sehen, nämlich als organisierte Lernunterstützung, die das Lernen an den jeweils geeigneten Orten nicht ersetzen, sondern ermöglichen will.

Das Qualitätsmanagement kann der Tendenz zur Verabsolutierung bestimmter Lernorte entgegenwirken, indem es auf die realen Arbeitsprozesse orientiert. Im Qualitätsmanagement gilt grundsätzlich, dass man das konkrete Vorgehen von den Notwendigkeiten der Sache ableitet, um die es geht. Auch die Qualifizierung der Mitarbeiter sollte man so gestalten, wie der jeweilige Lerninhalt es erfordert. Die Kriterien für die Auswahl geeigneter Methoden können nicht vorab feststehen, sondern müssen in Abhängigkeit von der jeweiligen Lernhandlung erst festgelegt werden; sie können neben dem Zeitpunkt auch den Ort der Maßnahme einschließen („Criteria for selection of the appropriate methods ... should be defined ... These may include ... date and location“ [10015, 4.3.3]. Die Lernorte des Personals sind nicht vorgegeben, sondern werden im Laufe der Lernplanung gewählt. Auch nach dem EFQM-Modell ist das Lernen ein offener Prozess; die Organisation soll „Lernmöglichkeiten für den Einzelnen“ nicht fertig vorhalten, sondern „entwickeln“ [EFQM 1999, 3 b]. Es liegt in der Konsequenz dieser Empfehlungen und Prinzipien, dass man davon absieht, einen bestimmten Rahmen als Standardform des Lernens anzusehen, etwa die Versammlung einer Menge von Personen in einem Seminarraum zum Zweck des Unterrichts. Ein Ort ist vielmehr dann als Lernort angemessen, wenn er dem Einzelnen die Lernhandlungen ermöglicht, die in der jeweils aktuellen Phase des Lernprozesses weiterführen.

Ein Entwurf zur aktuellen ISO 9004 geht auf die Frage des Lernorts nicht speziell ein. Allerdings wird das Lernen in einem weiten Rahmen gesehen; so empfiehlt der Entwurf, dass die Organisation „sowohl interne als auch externe Quellen“ findet, „die als Basis für das Lernen verwendet werden können“ [9004:2007, 10.4]. Dieser Gedanke bezieht sich zunächst nur auf die „Basis“ des Lernens, also auf die inhaltlichen Eingaben wie etwa Handlungsproblematiken [s. 2.2.1.1], aber es liegt in seiner Konsequenz, dass man sich auch für die weitere Gestaltung der Lernaktivität sowohl interne als auch externe Ressourcen zu Nutze macht. Ein weiterer Entwurf aus dem Jahr 2008 geht auf die Lernförderlichkeit der Situation am Arbeitsplatz ein; es sei „notwendig sicherzustellen“, dass die „Arbeitsumgebung zur persönlichen Weiterentwicklung, zum Lernen ... ermutigt“ [9004:2008, 6.3.1]; auch die Endfassung der Norm enthält diese Empfehlung [9004:2009, 6.3.1]. Mit der "Arbeitsumgebung" ist der Rahmen angesprochen, der zum Lernen ermu-

tigen soll, der mithin als Bedingungsgefüge für das Initialisieren von Lernprozessen als relevant angesehen wird; auch hier liegt es in der Konsequenz des Gedankens, dass man die äußeren Bedingungen unter dem Aspekt bewertet, inwiefern sie den weiteren Verlauf des Lernprozesses begünstigen, indem sie notwendige Lernhandlungen ermöglichen.

Hinsichtlich des Lernorts sollte die Werkstatt im Rahmen ihrer Selbstbewertung regelmäßig einschätzen, inwieweit ihre Praxis den einschlägigen Vorgaben und Empfehlungen entspricht. Leitfragen für eine Reflexion der andragogischen Tätigkeit in der Werkstatt können hier sein:

- Haben die Personen die Möglichkeit, eine Palette unterschiedlicher Lernorte zu nutzen, je nachdem, welche äußeren Gegebenheiten die jeweilige Lernhandlung erfordert, oder wird die Lernaktivität auf vorgegebene Standardsituationen beschränkt?
- Werden angemessene Lernorte sowohl für das theoretisch-fachkundliche Lernen als auch für das praktische Lernen ausgewählt und bereitgestellt, oder wird eine dieser Dimensionen verabsolutiert?

Die Einsicht in die Bedeutung des Lernorts für eine organisierte Lernunterstützung beginnt damit, dass die neuen Fachkräfte in der Werkstatt ein Verständnis für ihre eigenen Lernorte entwickeln. Im Rahmen der Einarbeitung von Gruppenleitungen hat das Konzept einer individuellen Praxisberatung den Vorteil, dass die traditionelle Trennung von Handeln und Lernen weitgehend aufgehoben ist. Die äußeren Bedingungen, unter denen der Gruppenleiter seine Funktion ausübt, bieten gleichzeitig die Gelegenheit Lernhandlungen auszuführen, insbesondere in Form von Erprobungen. In bestimmten Fällen kann die Person dabei in ihrer Tätigkeit vom Praxisberater begleitet werden, etwa bei Gruppensitzungen. Daneben ist es aber unerlässlich, dass die Gespräche der Person mit ihrem Berater aus dem Alltag herausgehoben sind und in einer ruhigen Atmosphäre stattfinden können, die von jedem Handlungsdruck frei ist. In der Praxis hat sich gezeigt, dass darüber hinaus auch der punktuelle Austausch über Telefon oder e-mail von Bedeutung ist, da er es ermöglicht, dem Arbeitsalltag Ad-hoc-Beratungen einzulagern. Im Übrigen wird dem Gruppenleiter empfohlen, sich im Rahmen seiner Tätigkeit geeignete Gelegenheiten zu schaffen, um ungestört nachzudenken und sich Inhalte im Selbststudium aneignen zu können.

Als FAB-Prüfungsteilnehmer sollte sich der Gruppenleiter für die eigene Person bewusst machen, dass die Prüfungsleistungen einen theoretisch-fachkundlichen Charakter haben. Für die entsprechenden Lernleistungen müssen Lernorte auch außerhalb der kundenbezogenen Arbeitspraxis bereit stehen; wichtige Lernorte sind hier der eigene Schreibtisch und Situationen der kollegialen Reflexion, seien sie bi- oder multilateral, im face-to-face-Modus oder durch elektronische Kommunikation vermittelt.

Mit Blick auf die Förderung der behinderten Mitarbeiter enthält die FAB-Prüfungsverordnung mehrere Bestimmungen zum Aspekt des Lernorts. Zu fragen ist hier, inwiefern ein Ort mit seinen Gegebenheiten die erforderlichen Lernhandlungen ermöglicht.

- Das Lernen wird dort gefördert, wo der Zugang zum Lerngegenstand erleichtert ist und Lernhandlungen möglich sind; die Prüfungsverordnung für die Fachkräfte sieht das „Gestalten lernförderlicher Arbeitsplätze“ als Prüfungsgegenstand vor [FAB, 6.3].
- Eine Person kann an der Arbeit teilhaben und deren Lernmöglichkeiten nutzen, wenn die Tätigkeit ihren Fähigkeiten und Entwicklungsbedürfnissen angepasst ist; geprüft werden kann deshalb die „individuelle Arbeitsplatzgestaltung unter Berücksichtigung der Behinderungsauswirkungen“ [FAB, 6.2]; gegebenenfalls muss der Prüfungsteilnehmer „Arbeitshilfen in Abhängigkeit von den Behinderungsauswirkungen bereitstellen können [FAB, 4.1].
- Veränderungen im Arbeitseinsatz gehen mit Anforderungen der Fähigkeitsentwicklung einher, denen sich die Person schrittweise stellt; der Prüfungsteilnehmer soll deshalb in der Lage sein, „die Arbeitsplätze so weit wie möglich an die Anforderungen des allgemeinen Arbeitsmarkts“ anzupassen [FAB, 6].
- Lernprozesse können durch eine Institutionalisierung ermöglicht und gefördert werden; nach der Prüfungsverordnung für die Fachkräfte soll der Prüfungsteilnehmer in der Lage sein, im konkreten Fall „Aussagen zur Eignung der Werkstatt“ als Einrichtung der Rehabilitation zu treffen [FAB, 4].
- Die Werkstatt ist nicht schon durch ihre Bauwerke und Anlagen ein Ort von sozialer Bedeutung, denn diese Bedeutung erhält sie erst durch ihr Geflecht menschlicher Beziehungen und sozialer Verhältnisse. Der Gesamtzusammenhang von Hardware und Software macht die Werkstatt zur Institution der beruflichen Bildung und zu einem Zentrum der Behindertenhilfe. Wenn die Bauwerke und Anlagen ortsbeständig sind, so lässt sich das von den Beziehungen und Verhältnissen allerdings nicht sagen,

denn das Beziehungsgeflecht greift immer über die Werkstatt hinaus. Außer Räumen und Objekten kann ein Lernort auch Personen, Verhältnisse und typische Situationen umfassen; deshalb soll der Prüfungsteilnehmer „die Strukturen, Angebote und Abläufe in den Institutionen des Umfeldes ... erfassen und in die eigenen beruflichen Aktivitäten in der Werkstatt einbeziehen können“ [FAB, 7].

- Organisierte Lernunterstützung ist eine kollektive Aufgabe und bedarf der Kommunikation; in diesem Zusammenhang wird auch das „Führen von ... Gesprächen mit dem begleitenden Dienst der Werkstatt“ und anderen Beteiligten zum Prüfungsgegenstand [FAB, 7.2].

Leitfragen zur fallbezogenen Reflexion für die schriftliche Hausarbeit im Rahmen der FAB-Prüfung können sein:

- Welche objektiven Lernbedarfe resultieren aus der Tatsache, dass sich die behinderte Person in der Institution „Werkstatt“ bewegen muss?
- Welcher äußere Rahmen wäre geeignet, die theoretisch-fachkundliche Beschäftigung der Person mit ihrem Lerngegenstand zu unterstützen?
- Welcher äußere Rahmen wäre geeignet, die praktische Lerntätigkeit der Person mit ihrem Lerngegenstand zu unterstützen?
- Inwiefern kann der Arbeitsplatz der Person mit Blick auf ihr Lernvorhaben als förderlich gelten?
- Inwiefern bietet das Umfeld der Person Strukturen, Angebote und Abläufe, die Lernhandlungen ermöglichen?
- Wie steht die Person zu der Anforderung, verschiedene, eventuell auch ungewöhnliche Orte für ihre Lernhandlungen zu nutzen?

Prüfungsaufgaben für die schriftliche Aufsichtsarbeit können sein:

- Erläutern Sie, inwiefern sich die Auswahl des jeweiligen Lernorts nach der Eigenart der jeweiligen Lernhandlung richten sollte, und berücksichtigen Sie dabei vor allem die Anforderungen des praktischen Lernens einerseits und des theoretisch-fachkundlichen Lernens andererseits.
- Stellen Sie dar, wie der Gruppenleiter dazu beitragen kann, dass die behinderten Mitarbeiter Lernorte wählen, die ihren notwendigen Lernhandlungen entsprechen.

2.5.1.3 Zusammenfassung

Ein Lernort ist die Gesamtheit der äußeren Bedingungen, unter denen eine Lernhandlung unternommen wird; zum Lernort gehören nicht nur Räume und Ausstattungen, sondern auch Personen, Verhältnisse und typische Situationen. Der Lernort steht damit für den operativen Rahmen des Lernens. Für die Wahl des geeigneten Lernorts ist zu klären, vom welcher Seite man den Lerngegenstand angehen will, und welche Lernhandlungen dabei sinnvoll wären. Ein Ort ist dann als Lernort angemessen, wenn er die Lernhandlungen ermöglicht, die in der jeweiligen Phase des Lernprozesses weiterführen.

Im Unterschied zu einem Lernen, bei dem das Subjekt auf ein bestimmtes Setting als Lernort festgelegt ist, kann die freie Wahl der Lernorte den unterschiedlichen Sachständen im Lernprozess entgegenkommen und die Beschäftigung mit unterschiedlichen Seiten des Lerngegenstands ermöglichen. Organisationen sollten Lernorte ermöglichen, die den Anforderungen der unterschiedlichen Lernhandlungen genügen. Zur Qualitätsentwicklung trägt vor allem bei, dass man sich ein Bewusstsein davon verschafft, inwieweit man die thematische Seite der Lernhandlung bei der Bestimmung des Lernorts berücksichtigt.

Der Begriff des Lernorts steht für die lernorganisatorische Seite der sozialen Umwelt. Von besonderer Bedeutung für eine subjektorientierte Lernunterstützung ist hier, dass man zwischen Lernorten für fachkundlich-theoretische und für praktische Lernhandlungen unterscheidet.

2.5.1.3 Fazit

In der Werkstatt sollen die Arbeitsplätze, Ausstattungen und Situationen so angelegt werden, dass sie den andragogischen Ansatz einer organischen Verbindung von Arbeiten und Lernen repräsentieren. Unter dem Aspekt des "Lernorts" ergibt sich folgender Befund:

- Konkordant mit der subjektorientierten Position ist es, wenn die Werkstatt wesentlich als Lernort begriffen wird;
- konkordant ist ebenso, dass man in der Behindertenhilfe generell besondere Räume bereitstellen will, die für die Kompetenzentwicklung der Personen förderlich sind;
- als kompatibel ist die Empfehlung des Qualitätsmanagements zu bewerten, nach der die Arbeitsumgebung zur persönlichen Weiterentwicklung ermutigen soll;
- Ambivalenzen zeigen sich etwa, wenn die Kundenforderungen der Arbeitsagentur Betriebe des allgemeinen Arbeitsmarkts präferieren und damit eine Bewertung potenzieller Lernorte vornehmen, die unabhängig von den individuellen Lernbedarfen der Personen besteht;
- Divergenzen sind in der Praxis feststellbar, etwa bei der Überbewertung des Beitrags von andragogischen Institutionen zur Weiterbildung des Personals.

Die ermittelten Konkordanzen und Kompatibilitäten sind von wesentlicher Bedeutung; die ermittelten Ambivalenzen und Divergenzen ergeben sich auf Grund von Abweichungen in der Praxis. Angesichts dessen kann festgestellt werden, dass die subjekttheoretische Kategorie des Lernorts für die Konzeption von Lerndienstleistungen in der Werkstatt für Behinderte geeignet ist. Zu den einschlägigen Forderungen und Empfehlungen für die Werkstätten steht der subjektorientierte Ansatz hier im Verhältnis einer weitgehenden Übereinstimmung; sie lässt sich als wesentliches prozessbezogenes Qualitätsmerkmal ausdrücken: Die Werkstatt wirkt darauf hin, dass die Lernorte der Mitarbeiter den notwendigen Lernhandlungen entsprechen.

2.5.2 Das interpersonale Lernen als Unterstützung im Lernprozess

Allgemein wird unter „Person“ der einzelne Mensch im Gefüge von Staat und Gemeinschaft verstanden [Wahrig 1999]; die Präposition „inter“ wird übersetzt mit „zwischen“ oder „umgeben von“ [Menge 2001]. „Interpersonales Lernen“ wäre somit zunächst als ein Lerngeschehen bestimmt, an dem mehrere Personen beteiligt sind. Wenn das Lernen aber als eine Aktivität vorausgesetzt wird, die nur der Lernende selbst tragen kann, dann kann die Beteiligung Anderer an dieser Aktivität nur einen unterstützenden Charakter haben; insofern erscheint es als gerechtfertigt, das interpersonale Lernen mit der persönlichen Lernunterstützung gleichzusetzen; dabei steht die Interpersonalität für die Form dieser Beziehung und die Unterstützung für ihren Inhalt. Die subjektorientierte Lerntheorie geht davon aus, dass die Lernaktivität einer Person von einer anderen Person unterstützt werden kann; in diesem Sinn wird vom „Interpersonalen Lernen“ gesprochen. Es ist zu fragen, ob der Begriff des Interpersonalen Lernens als konzeptionelle Kategorie für die andragogische Tätigkeit in der Werkstatt für Behinderte relevant ist.

2.5.2.1 Grundpositionen subjektorientierter Lernunterstützung

Wenn es um ein expansives Lernen im Interesse der Lernenden geht, dann ist nach Holzkamp ein neuer Typ des Lehrers und damit des „interpersonalen Lernens“ gefragt [1993, 407]. Der bisherige Lehrer muss dazu die traditionelle Rolle überwinden, die er beim schulischen Unterricht einzunehmen hat. Für eine neue Art der interpersonalen Lernunterstützung müsste die Schule vor allem von der Funktion entbunden werden, eine soziale Selektion vorzunehmen. Zweck der Bemühungen müsste vielmehr sein darauf hinzuwirken, dass möglichst alle Lernenden mit ihrem Lernen Erfolg haben. In diesem Sinn spricht sich Holzkamp für eine „Optimierung aller Schulleistungen durch allgemeine Individualförderung“ aus [ebd., 406]. Dazu müsste der Lehrer von Seiten der Institution den Raum haben, den man braucht, um „sich auf die Lernschwierigkeiten der ... Schüler ... einzulassen“ [ebd., 547]. Natürlich müsste er auch als Person willens und fähig sein, das Grundkonzept einer unterstützenden Lernförderung zu tragen und auszugestalten. Ein solches Konzept unterscheidet sich schon im Ansatz vom bewertungsorientierten Konzept des schulischen Lehr-Lernens [s. 2.6.2.1, 2.6.3.1]. Im Unterschied zu Unterricht und Bewertung wird die Lernunterstützung dem Schüler nicht aufgedrängt, sondern sie wird „nur in dem Grade und der Art gewährt ..., wie die Lernenden sie im Zuge ihrer Bemühungen um Bewältigung einer Lernproblematik anfordern“ [ebd.]. Mit seinem Konzept einer interpersonalen Lernunterstützung skizziert Holzkamp ein Beziehungsmuster, das einer echten Wende gleichkommt: Die führende Rolle im Lernprozess liegt nicht mehr beim Lehrer, sondern beim Lernenden. Das „schließt ein, dass der Lehrer ... auf Informationen angewiesen ist, ... die er nur vom Lernenden erhalten kann, nämlich wo im konkreten Falle dessen Schwierigkeiten liegen, an welchen Schaltstellen er in die Irre geht, wo er sich selbst blockiert, in Sackgassen manövriert hat, etc“ [ebd.].

Holzkamp erinnert sich an Lernerfahrungen seiner eigenen Schulzeit, die von einem spontanen Sachinteresse der Schüler geprägt waren. So spricht er mit Wertschätzung von einem Musiklehrer, der sein Verständnis für die Musik gefördert hat: „Die entscheidende Besonderheit der Beziehung zwischen dem Lehrer und uns ... Schülern ... lag darin, dass nicht der Lehrer etwas von uns, sondern wir etwas vom Lehrer wollten: Nämlich sein Können und Wissen für uns nutzbar ... zu machen“ [ebd., 495]. Mit der Durchsetzung dieses Beziehungsmusters würde man in der Bildungsarbeit eine Entwicklung nachvollziehen, von der sich professionelle Berater schon seit langer Zeit leiten lassen, sei es in der Psychotherapie, in der allgemeinen Lebensberatung oder im Berufsleben. Lernprozesse anderer Menschen können von Personen wirksam gefördert werden, die den Lerngegenstand kennen, die Erfahrung mit dem Lernen haben, und die bereit sind, sich in den Dienst der Lernenden zu stellen. In der Tat wäre der neue Lehrer im Sinn Holzkamps vor allem ein Mentor und Lernberater. In der Schule würde der Lehrer dann allen Lernenden zur Verfügung stehen, und würde ihre Lernprozesse individuell fördern.

Der Rang des Lernsubjekts wird durch eine interpersonale Lernunterstützung nicht in Frage gestellt. Markard stellt fest, dass eine zeitgemäße Lernunterstützung für „eine subjektwissenschaftliche Konzeption des Lernens ... weder überflüssig noch marginal“ ist [2009, 259]. Zwar steht das Lernsubjekt mit seinen Interessen und Fähigkeiten im Mittelpunkt des Prozesses, aber es wird dort nicht allein gelassen, sondern soll in allen Phasen aktiv unterstützt werden. Zu diesem Zweck plädiert Markard nicht für eine Abschaffung der Lehre, sondern für „eine deutlichere Befassung mit dem Lehren“ [ebd., 261]. Die Lehrenden soll-

ten ihre Stellung im Bildungssystem und ihre Funktion in Lernprozessen reflektieren und sich im Sinn einer Förderung expansiven Lernens positionieren.

In der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung wird die interpersonale Lernunterstützung in der Regel betont. Eine prinzipielle Notwendigkeit für eine Lernunterstützung ergibt sich aus dem Umstand, dass das Lernen „immer eine Auseinandersetzung mit einem fremden Gegenstand“ ist [Faulstich 2003, 211]. Die Erfahrung zeigt, dass bei Lernenden durchaus eine Tendenz besteht, dieses Fremde nur eingeschränkt zur Kenntnis zu nehmen. So sind Situationen in Lernprozessen bekannt, in denen der Lernende „das Fremde ... auf das ihm Bekannte reduziert“ [Ludwig 2002, 53]. Das ist verständlich, denn mit der Aneignung neuer Informationen können die bisherigen Positionen und Sichtweisen einer Person in Frage gestellt werden. Hier kann die „Unterstützung des Lernenden ... darin bestehen, einen vergleichenden Drittstandpunkt einzunehmen zwischen dem eigenen Bedeutungshorizont und den angebotenen fremden Bedeutungshorizonten“ [ebd., 53]. Der Unterstützer vermittelt hier gewissermaßen zwischen dem Lernenden und dem Lerngegenstand. Diese Leistung gründet auf der Kenntnis des Lerngegenstands und seiner thematischen Aspekte; sie „kann sich nicht reduzieren auf den Prozessaspekt, also auf methodische Strategien“ [Faulstich 2004 b, 78].

Unter methodischem Aspekt geht es „nicht vorrangig darum, fertiges Wissen zu vermitteln“; der Lehrer soll vielmehr „die Lernenden in die Lage“ versetzen, sich neue Fähigkeiten durch ihre eigene Lernaktivität „aneignen zu können“ [Faulstich 2003, 234]. Wie der Lehrer mit Blick auf den Lerngegenstand als Vermittler fungiert, so hat er mit Blick auf den Prozess des Lernens eine beratende Funktion; sie wird von Dieter Gnahn als „Kernelement der neuen Lehrkraftrolle“ eingestuft [2002, 116]. In seiner Funktion als Berater ist der Lehrer nicht dazu verurteilt eine passive Rolle zu spielen, etwa auf die Aktivität des Schülers zu warten und dem Schüler bloß zu folgen. Der Lehrer hat durchaus die Möglichkeit, die gemeinsame Beziehung aktiv und initiativ zu gestalten, wenn er dabei respektiert, dass der Lernende das Subjekt des Lernprozesses ist, und dass die gemeinsame Beziehung dazu dient, diesen Lernprozess zu unterstützen. Gerhard Zimmer stellt dazu grundsätzlich fest: „Gutes pädagogisches Handeln zur Förderung expansiven Lernens zeichnet sich ... dadurch aus, dass die Lehrenden aus der Perspektive der Lernenden auf die konkreten Aufgaben und Lernanforderungen schauen. Dies gelingt am Besten im Dialog“ [2004 a, 67].

Mit Blick auf die Beziehungsebene spricht Zimmer davon, dass die Subjekte „pädagogische Verhältnisse zueinander“ eingehen, „wenn sie gemeinsam etwas lernen wollen“ [ebd., 55]. Er sieht diese Verhältnisse als Teil des gesellschaftlichen Überbaus [s.a. 2.6.1.1]: „Die ... konkret-historisch herausgebildeten gesellschaftlichen Verhältnisse umfassen nicht nur die ökonomische Seite ..., sondern auch eine kulturelle Seite, ... und eben auch eine pädagogische Seite“ [ebd., 54]. Das Verhältnis von Lehrendem und Lernendem ist in seinen unterschiedlichen Ausprägungen ein objektives Element der menschlichen Kultur. Es müsse nun aber neu konstituiert werden; gefordert sei ein pädagogisches Verhältnis, „in dem die Lehrenden und Ausbilder zu Moderatoren und Lernbegleitern der Auszubildenden werden“. Die Lehrer seien dann keine „Vorgeber“ mehr, sondern beratende Dienstleister in kooperativ selbstorganisierten Lernprozessen [Zimmer 2004 c, 22].

Roswitha Peters spricht die Infragestellung des Lehrens an, die mit der subjektorientierten Focussierung auf den Lernenden und seine Lernaktivität verbunden ist. Mit Blick auf die Rahmenbedingungen eines berufsbezogenen Lernens stellt Peters zunächst fest, dass die Erwerbsarbeit heute „zunehmend selbstgesteuert und selbstverantwortlich Tätige“ verlangt [2004, 82]. Dies korrespondiere mit Holzkamps Grundlegung der subjektorientierten Lerntheorie, wo expansives Lernen „als im wesentlichen selbst organisiertes und selbst gesteuertes Lernen verstanden“ [ebd., 83] wird. Die Lehre erscheine dabei als weitgehend entbehrlich, zumal die Lehrenden regelmäßig als Agenten fremder Interessen fungierten. Peters weist in diesem Zusammenhang auf die strukturelle Asymmetrie hin, die im Verhältnis von Lehrenden und Lernenden besteht, und sie benennt Risiken dieser Beziehung. Die partielle Macht des Lehrenden könne, „zumal bei fehlender professioneller Ethik und Selbstkontrolle, zu Missbrauch verführen - von der Attitüde des Bevormundens, unangemessener Selbstdarstellung, ideologischer Manipulation und Vereinnahmung bis hin zur Herstellung persönlicher Abhängigkeiten“ [ebd., 85 f]. Was die generelle Infragestellung der Lehre betrifft, so gibt Peters jedoch zu bedenken, dass sie nicht nur von der Einsicht in problematische Strukturen geleitet ist, sondern häufig auch von einem Ressentiment, das sich aus schlechten Erfahrungen mit der Lehre speist, wie sie häufig mit Lernbiografien verbunden sind. Vor diesem Hintergrund mahnt Peters das Kind

nicht mit dem Bade auszuschütten, wenn es darum geht, die Bedeutung der Lehre und der Lehrenden sachgerecht zu beurteilen. Peters geht davon aus, dass zwischen einem expansiven Lernen einerseits und der Didaktik andererseits kein Gegensatz bestehen muss. Sie ist prinzipiell der Meinung, dass Lernende „didaktische Kompetenz“ brauchen, „wenn sie ihre Lernprozesse selbst bewusst, gezielt und lerneffizient organisieren und steuern sollen“ [ebd., 82]. Dies werde etwa im Arrangement des Partizipativen Lernens deutlich [s. 2.3.2.1], wo der Meister nur durch seine fachliche Performanz wirke, nicht jedoch durch eine didaktische Kompetenz; ob „die sich so ergebenden Lernprozesse gelingen“, sei hier „allein Angelegenheit der Lernenden“ [ebd., 86].

Zur didaktischen Kompetenz rechnet Peters unter anderem die Befähigung „zur Diagnose eigener Lernfähigkeiten“ und zur „Analyse von Lernschwierigkeiten“ [ebd., 88] sowie die Fähigkeit zur „Gewinnung von Lernzielen und Lerngegenständen“ und zur „zunehmenden Erschließung“ des Lerngegenstands, die von der Oberfläche zur Tiefe des Gegenstands verläuft [ebd., 85]. Angesichts der didaktischen Anforderungen, die das Lernen mit sich bringt, sieht es Peters als eine „soziale Errungenschaft“ an, dass „Lehrleistungen durch alle Bevölkerungsgruppen in öffentlichen Lern- und Bildungseinrichtungen“ genutzt werden können [ebd., 89]. Dabei müssten die Lehrenden nicht notwendigerweise für ein defensives Lernen stehen [s. 2.6.3.1], „das den Subjekten äußerlich“ bleibt [ebd., 84]. Lehrende könnten auch die Funktion übernehmen, zur Aufklärung von Lernzwängen beizutragen sowie expansives Lernen anzuregen und zu fördern; sie könnten dazu beitragen, dass sich die Lernenden Wissen und Können aneignen, das individuell und gesellschaftlich gleichermaßen relevant ist.

Peters plädiert für eine aktive Beziehungsarbeit der Lehrenden. Sie wendet sich insbesondere dagegen, dass Lehrende künftig nur noch als bloße Arrangeure von Lernsituationen oder Gestalter von Lernumgebungen in Erscheinung treten sollen. Zwar könnte das Lernen nur von den Lernenden selbst ausgeübt werden, sie könnten dabei aber „didaktisch unterstützt“ werden [ebd. 90]. So weist Peters den Lehrenden eine spezifische Funktion in Lernprozessen zu und spricht sich für ein „didaktisch anspruchsvolles Lehrhandeln“ aus [ebd., 90]. Lehren und Lernen müssten als Handlungsformen angesehen werden, die aufeinander bezogen sind; in diesem Sinn wird das Lehren „als eine Form interaktiven, didaktischen Handelns“ [ebd., 82] aufgefasst. Insbesondere bei höheren Lernprozessen, wenn es um das selbstständige Denken und Erkennen geht, sieht Peters eine direkte Interaktion von Lehrendem und Lernendem als erforderlich an.

Joachim Ludwig fordert grundsätzlich eine Lernunterstützung, die „am Sinnhorizont der Lernenden“ ansetzt. Die Lernenden sollen Gelegenheit haben, „ihre aktuellen Handlungsproblematiken in vertiefter ... Weise zu verstehen und ... tragfähige Wege aus den Handlungsproblematiken zu entwickeln“. Die Aufgabe des Lehrenden besteht hier darin, „die Bedeutungshorizonte des Subjekts verstehend zu erschließen“. Dagegen ist es nicht ihre Aufgabe, „normative Lernanforderungen“ einzubringen oder ihren „Wissenskanon“ ins Zentrum des Geschehens zu rücken. Der Wissenskanon kann erst dann eine Relevanz „für die Lernarbeit erlangen“, wenn er als ein „Bedeutungshorizont wahrgenommen wird, der die Handlungsfähigkeit erweitert“ [Ludwig 1999, 679].

Stephan Dietrich sieht einen vielfältigen Bedarf an persönlicher Betreuung des Lernenden durch die andragogischen Dienstleister [2002, 131]; er reiche von der „Einführung in die Nutzung von Lernquellen“ über die fachliche und didaktische Lernberatung bis hin zur „Laufbahnberatung“ und zur „personenbezogenen Beratung“. Nach Faulstich ist es deshalb von besonderer Bedeutung, dass die Lernunterstützer in Betrieben über eine „reflexive Kompetenz“ verfügen [1998 a, 227]. Er versteht darunter die Fähigkeit, „sich von den unmittelbaren Zusammenhängen zu distanzieren und sich zu sich selbst in Beziehung zu setzen“ [2002 b, 66]. Anwendungsbereich dieser Fähigkeit sei die notwendige Klärung von Positionen und Kontroversen sowie die Klärung des Verhältnisses zur jeweiligen Organisation. Die betriebliche Personalarbeit sieht Faulstich „im Spannungsfeld zwischen Management und Personal“ [1998 a, 230]. Hier geraten die Akteure „unausweichlich in konfliktäre Situationen“, die es eben erforderlich machen, dass sie „mit solchen Konsellationen und Ambivalenzen umgehen“ können [ebd., 228].

2.5.2.2 Positionen zur Lernförderung in den Werkstätten für Behinderte

Es gehört zum Auftrag der Werkstätten für Behinderte sicherzustellen, dass die behinderten Mitarbeiter eine persönliche Lernunterstützung in Anspruch nehmen können. Ausgehend vom Grundkonzept der Funktionalen Gesundheit stellt Daniel Oberholzer dazu fest, die "agogische Unterstützung und Begleitung" habe "Eingang in die Konzepte" der Behindertenhilfe gefunden [2009, 10]. Für die "professionelle Begleitung" der behinderten Personen sei nun der Ansatz einer "kooperativen Agogik bedeutsam" [ebd. 46]. Sie stelle eine "Entwicklungsbegleitung" dar [ebd., 47], die in "partnerschaftlichen Kooperationen" gelingen kann [ebd., 51]. Dem Entwicklungsbegleiter werden anspruchsvolle Funktionen zugewiesen, die er initiativ und kompetent ausüben hat: Bezogen auf ihre Kompetenzentwicklung sollen die behinderten Personen "angeregt", "angestiftet", "ermutigt", "unterstützt", "gestärkt" [ebd., 46] und "herausgefordert" werden [ebd., 53]. Oberholzer fügt hinzu, dass diese Tätigkeit nicht allein im bilateralen Verhältnis von behinderter Person und Begleiter stattfindet; vielmehr sollte die Begleitung "teamorientiert" angelegt sein, das heißt, dass die professionellen Helfer eng "mit allen Vertretern von Lebensbereichen" zusammenarbeiten, "in denen Menschen mit Beeinträchtigung ihre Kompetenzen entwickeln" [ebd., 54].

Fasst man die Aktivität "Lernen" als einen Prozess auf, dann stellt sie einen Satz von Tätigkeiten dar, die in einer Wechselwirkung miteinander stehen. Hier sind vor allem zwei Stränge zu unterscheiden: Zum einen geht es um die Auseinandersetzung des Lernenden mit seinem Lerngegenstand und zum anderen um die Interaktion mit seinem Lernunterstützer. In der Werkstatt für Behinderte sind beide Seiten gegeben, denn die Werkstatt hat den Auftrag, sowohl potenzielle Lerngegenstände als auch eine angemessene Lernunterstützung zu bieten. Als das wichtigste Medium einer angemessenen Lernunterstützung in der Werkstatt gilt die persönliche Beziehung der Fachkräfte zu den behinderten Mitarbeitern, die in der Werkstatt arbeiten und lernen. Deshalb muss die Werkstatt „über die Fachkräfte verfügen, die erforderlich sind, um ihre Aufgaben entsprechend den jeweiligen Bedürfnissen“ der Werkstatt-Mitarbeiter "erfüllen zu können" [WVO, 9.1]. Als Dienstleistung entspricht jede Lernunterstützung dem Uno-Actu-Prinzip: Produktion und Konsumtion fallen hier zusammen, so dass die Ergebnisse nur bedingt konservierbar sind, etwa in schriftlichen Anleitungen oder Schulungsprotokollen. Die Hauptsache geschieht „live“ im Rahmen einer persönlichen Beziehung.

Das Gebot einer interpersonellen Lernunterstützung bedeutet, dass sich die Fachkräfte um eine echte persönliche Beziehung zu den behinderten Mitarbeitern bemühen. In ihren Leitlinien zur beruflichen Bildung stellt die BAG der Werkstätten fest, dass für Fachkräfte und Werkstattbeschäftigte ein „gleichberechtigter ... Umgang“ unerlässlich ist [2002, 8]. Förderung setze „die Bereitschaft voraus, sich auf Menschen ... einzulassen“ [ebd., 18]. Von großer Bedeutung ist hier die Fähigkeit der Fachkraft, in ihrer Beziehung zum Klienten eine professionelle Distanz zu erreichen. So stellt Giovanni Jervis mit Bezug auf die psychotherapeutische Beziehung lapidar fest: "Hauptproblem ... ist die Distanz"; es gelte, gegenüber den Problemen des Klienten eine "Haltung autonomer Beurteilung" zu bewahren [1978, 372 f]. Zu vermeiden sei demnach sowohl eine menschlich uninteressierte Haltung als auch eine Identifikation mit dem Klienten im Sinn einer "Fusionsbeziehung". Insbesondere für den psychiatrisch Tätigen geht es darum, im interpersonellen Zusammenhang nicht nur spontan, sondern auch mit Überlegung zu handeln, und dies erfordert die Reflexion des Erlebten unter Einbeziehung der eigenen Person. Auf diesem Weg gewinnt die Fachkraft Distanz im Sinn einer übergeordneten Ebene der Betrachtung. Professionelle Distanz ergibt sich demnach nicht automatisch, etwa durch eine Vermeidung von Nähe oder durch eine uninteressierte, im umgangssprachlichen Sinn distanzierte Haltung, sondern sie ist das Ergebnis einer besonderen fachlichen Bemühung.

Generell wird die Förderleistung in der Werkstatt als eine spezielle Aktivität begriffen, denn sie soll proaktiv erbracht werden, steht dabei aber in einer dienenden Funktion gegenüber dem Lernen des behinderten Mitarbeiters. Im Handbuch für die berufliche Bildung der „Lebenshilfe“ wird das wie folgt zusammengefasst: "Alle ... Fachkräfte sind Entwicklungshelfer, sie haben entwicklungsförderliche Bedingungen und Entwicklungsanreize zu schaffen, damit sich entwickeln kann, was sich entwickeln könnte ... Wichtig ist die Erkenntnis, dass nicht die Fachkraft den behinderten Menschen entwickelt, sondern der Mensch entwickelt sich selbst - die Fachkraft kann nur die entsprechenden Bedingungen setzen, mögliche Wege zeigen und kundiger Begleiter sein. Die Fachkraft kann ... nicht direkt Entwicklung herstellen" [Brackhane 2003, 22].

Als Kernkompetenz der Fachkräfte wird ihre Eignung gesehen, eine andragogische Beziehung zu gestalten. Das kommt zum Ausdruck, wenn die Werkstättenverordnung zunächst fordert, dass die Fachkräfte „pädagogisch geeignet sein“ müssen [WVO, 9.3]. Die Priorität der pädagogischen (besser: andragogischen) Seite gegenüber den direkten Forderungen der produktbezogenen Wertschöpfung wird deutlich, wenn es weiter heißt: „Berufsqualifikationen aus dem pädagogischen oder sozialen Bereich reichen aus, wenn die für eine Tätigkeit als Fachkraft erforderlichen sonstigen Kenntnisse und Fähigkeiten ... anderweitig erworben worden sind“ [WVO, 9.3]. Cramer bekräftigt diese Norm in seinem Kommentar wie folgt: „Von besonderer Bedeutung für die Praxis ist, dass ... Berufsqualifikationen aus dem pädagogischen oder sozialen Bereich ausreichen ... Auch pädagogisch oder sozialberuflich ausgebildete Kräfte können ... eingesetzt werden, wenn es den jeweiligen Bedürfnissen der Behinderten gerecht wird“ [Cramer 1997, 163].

Die Arbeitsagentur spricht in ihren Kundenforderungen von einem "Unterstützungsbedarf" und verlangt, dass jedem behinderten Mitarbeiter eine bestimmte Person als "Bildungsbegleiter" zugeordnet wird [BA 2010, 3.2.2]. Das kann im Einklang mit dem Prinzip stehen, die behinderten Mitarbeiter auf ihren Lernwegen individuell zu unterstützen; es bleibt jedoch offen, auf welche zusätzlichen personellen Ressourcen die Werkstätten zugreifen sollen, um eine andragogisch kompetente Begleitung zu gewährleisten. In Rheinland-Pfalz hat das zuständige Ministerium ein Projekt gefördert, bei dem in zwölf Werkstätten die Stelle eines Bildungskoordinators geschaffen worden ist, der ein systematisches Bildungs- und Qualifizierungsmanagement aufbauen soll [Kubek 2010]. Von Seiten der Rehabilitations-Träger ist mit zusätzlichen finanziellen Mitteln aber nicht zu rechnen; so bleiben die Werkstätten auch weiterhin ohne eine andragogische Leitungskraft, und die Gruppenleitungen bleiben hinsichtlich der interpersonalen Lernunterstützung weiterhin ohne kompetente Anleitung.

Mit Blick auf die Strategien zur Kostendämpfung in der Behindertenhilfe ist darauf hinzuweisen, dass die Lernunterstützer in den Werkstätten von der Verschlechterung der Rahmenbedingungen persönlich nicht unberührt bleiben, und dass dies indirekt Auswirkungen auf die Qualität der Arbeit hat. Martin Teising betont in diesem Zusammenhang, "dass sozialpsychiatrische Arbeit ganz wesentlich darin besteht, an vielen Stellen Verlässlichkeit ... herzustellen" [2011]; dazu gehörten auch verlässliche Arbeitsbedingungen, da die professionell Tätigen den Klienten nur Sicherheit geben könnten, wenn sie selbst nicht verunsichert sind. Vor diesem Hintergrund kritisiert er die sozialpolitischen Mainstream-Modelle der Leistungsfinanzierung als eine "Machtübernahme von Bürokratie und Verwaltung", die mit ihren unangemessenen Kontrollinstrumenten zu einer "Pseudoverlässlichkeit" führten [ebd.].

Im Qualitätsmanagement wird grundsätzlich empfohlen, dass berufsbezogene Lernprozesse eine kompetente und verlässliche Unterstützung erfahren. Wagner spricht hier von der Notwendigkeit einer systematischen Mitarbeiterförderung [2001, 130]. Herausgestellt werden dabei die Möglichkeiten einer Unterstützung mit internen Mitteln; das „Aufzeigen der notwendigen internen Unterstützung“ soll Teil der Schulungspläne sein“ [9004:2000, 6.2.2.2]. Es soll geprüft werden, welche internen Quellen verfügbar sind, um eine Bildungsmaßnahme durchzuführen („availability of in-house resources to perform the training“) [10015, 4.3.2]. Während in der aktuellen ISO 9001 [2008, 6.2] der Aspekt der Lernunterstützung unerwähnt bleibt, konkretisiert ein Entwurf zur aktuellen ISO 9004 den Gedanken der internen Lernunterstützung; empfohlen wird der Organisation das „Bereitstellen von Möglichkeiten der patenschaftlichen Beratung und Betreuung“ [9004:2007, 7.3.4]. In der Endfassung der Norm wird das "Bereitstellen von Möglichkeiten zur Beratung und Betreuung durch einen Tutor" empfohlen [9004:2009, 6.3.3]. Auch das EFQM-Modell sieht einen Anknüpfungspunkt zur Lernunterstützung vor; die Organisation soll „Lernprozesse anregen und unterstützen“ [EFQM 1999, 1 a].

Hinsichtlich des interpersonalen Lernens sollte die Werkstatt im Rahmen ihrer Selbstbewertung regelmäßig einschätzen, inwieweit ihre Praxis den einschlägigen Vorgaben und Empfehlungen entspricht. Leitfragen für eine Reflexion der andragogischen Tätigkeit in der Werkstatt können hier sein:

- Ist die Beziehung zwischen den Personen und der andragogischen Fachkraft als Partnerschaft angelegt, oder hat sie den Charakter eines Lehrer-Schüler-Verhältnisses?
- Wirkt die andragogische Fachkraft als engagierter Lernberater und als sachkundiger Mittler zwischen den Personen und ihren Lerngegenständen, oder beschränkt sich die Unterstützung darauf, Informationen über Gegenstände und Lernmöglichkeiten zur Verfügung zu stellen?

Die Einsicht in die Bedeutung des interpersonalen Lernens für eine organisierte Lernunterstützung beginnt damit, dass die neuen Fachkräfte in der Werkstatt ein Verständnis für ihre eigenen interpersonalen Lernverhältnisse entwickeln. Von besonderer Bedeutung im Beratungsprozess der Einarbeitung von neuen Gruppenleitern ist hier die Beziehung des Gruppenleiters zu seinem Praxisberater. Der Berater kann nicht voraussetzen, dass er allein schon deshalb akzeptiert wird, weil er über die erforderliche Qualifikation verfügt, und weil er durch die Werkstatt mit der Maßnahme der Einarbeitung beauftragt ist. Vielmehr muss der Berater durch sein Verhalten darauf hinwirken, dass der neue Gruppenleiter die spezielle Unterstützung auch in Anspruch nimmt, die ihm hier geboten wird. Mit Blick auf die Funktion des Gruppenleiters in der Werkstatt muss sich der Praxisberater des Umstands bewusst sein, dass seine Beziehungsgestaltung gegenüber dem Gruppenleiter als Führungsmodell wirkt. In jedem Fall muss der Berater dem Gruppenleiter auf gleicher Ebene begegnen; in diesem Zusammenhang kann es förderlich sein, wenn er seinen eigenen beruflichen Werdegang transparent macht. Der Berater respektiert die Person des Gruppenleiters; er bringt ihm Wertschätzung entgegen und vertraut auf seine potenziellen Fähigkeiten. In der Praxis hat es sich als besonders wichtig erwiesen, dass der Berater für den Gruppenleiter in der Phase der Einarbeitung immer erreichbar ist. Als FAB-Prüfungsteilnehmer sollte sich der Gruppenleiter für die eigene Person darum bemühen, dass er bei seiner Prüfungsvorbereitung durch eine andere Person individuell unterstützt wird, die für die Inhalte der FAB-Prüfung und die Entwicklung der entsprechenden Fähigkeiten kompetent ist.

Mit Blick auf die Förderung der behinderten Mitarbeiter ist festzuhalten, dass die Fachkraft zur Arbeits- und Berufsförderung die Aufgabe hat, den behinderten Mitarbeiter innerhalb der andragogischen Beziehung als Partner zu akzeptieren und als Persönlichkeit zu respektieren. Die persönliche Unterstützung im Lernprozess setzt die Bereitschaft zu Partnerschaft und Nähe voraus. Das wird auch in der Prüfungsverordnung für die Fachkräfte festgestellt; danach muss der Prüfungsteilnehmer "in der Lage sein", den Werkstatt-Mitarbeiter "einzuschätzen, zu akzeptieren und mit den jeweiligen Besonderheiten umgehen können" [FAB, 7]. In lerntheoretischer Hinsicht wird mit dieser Norm das interpersonale Lernen angesprochen; zu fragen ist hier, inwiefern eine Person Gelegenheit hat, sich in ihrer Lernfähigkeit von einer kompetenten Person in partnerschaftlicher Weise unterstützen zu lassen.

Leitfragen zur fallbezogenen Reflexion für die schriftliche Hausarbeit im Rahmen der FAB-Prüfung können sein:

- Welchen Seiten oder Inhalten ihres Lerngegenstands nähert sich die behinderte Person nur zögernd oder gar nicht?
- Inwiefern wäre die Person überfordert, wenn sie sich ihren Lerngegenstand ohne Unterstützung aneignen wollte?
- Für welche Lernhandlungen lehnt die Person Unterstützungsangebote ab, obwohl nach der Einschätzung Dritter ein Unterstützungsbedarf gegeben ist?
- Konnte die Person in der Vergangenheit erfahren, dass sie durch eine Lernunterstützung bei einem Lernvorhaben Erfolg hat?
- Für welche Lernhandlungen nimmt die Person Unterstützungsangebote gerne an?
- Wie steht die Person zu der Anforderung, persönliche Unterstützung in Anspruch zu nehmen?

Prüfungsaufgaben für die schriftliche Aufsichtsarbeit können sein:

- Erläutern Sie am Beispiel, inwiefern die Partnerschaft von Lernendem und Lernunterstützer zum Lernerfolg beiträgt.
- Stellen Sie am Beispiel dar, wie der Gruppenleiter dazu beitragen kann, dass die behinderten Mitarbeiter die Möglichkeiten einer individuellen Unterstützung in Anspruch nehmen, die in der Werkstatt gegeben sind.

2.5.2.3 Zusammenfassung

Interpersonales Lernen liegt vor, wenn die Aktivität eines Individuums zur Entwicklung seiner Fähigkeiten von anderen Personen unterstützt wird. Eine generelle Notwendigkeit für diese Lernunterstützung ergibt sich aus dem Umstand, dass das Lernen immer eine Auseinandersetzung mit einem fremden Gegenstand

ist; der Lernunterstützer vermittelt zwischen dem Lernenden und seinem Lerngegenstand. Er soll den Lernenden in die Lage versetzen, sich neue Fähigkeiten durch seine eigene Lernaktivität aneignen zu können.

Das interpersonale Lernen ist ein günstiges Lernverhältnis. Im Unterschied zu einem Lernen, bei dem das Lernsubjekt auf sich gestellt ist, kann die interpersonale Lernunterstützung dazu führen, dass die Person ihre Lernaktivität reflektiert und auch das Lernen als solches zu ihrem Lerngegenstand macht; dadurch wird die Aneignung erleichtert, der Lernprozess beschleunigt und die Lernmotivation gestützt.

Organisationen sollten interne Möglichkeiten zur Beratung und Betreuung der Lernenden bereitstellen. Zur Qualitätsentwicklung trägt vor allem bei, dass man sich ein Bewusstsein davon verschafft, inwieweit man das interpersonale Lernen als partnerschaftliche Lernunterstützung angelegt.

Der Begriff des Interpersonalen Lernens steht für die Lernberatung und damit für die formale Seite bei der Unterstützung der Lerntätigkeit. Von besonderer Bedeutung für eine subjektorientierte Lernunterstützung ist hier die angemessene Gestaltung des persönlichen Verhältnisses von Lernendem und Lernberater.

2.5.2.4 Fazit

Die Werkstatt soll die Fähigkeitsentwicklung ihrer Mitarbeiter persönlich unterstützen. Unter dem Aspekt des "Interpersonalen Lernens" ergibt sich folgender Befund:

- Konkordant mit dem subjektorientierten Ansatz ist die Orientierung der Behindertenhilfe auf eine agogische Unterstützung und Begleitung in einer partnerschaftlichen Kooperation;
- konkordant ist ebenso die Forderung des Sozialrechts, dass die Werkstätten über Fachkräfte verfügen müssen, die in der Lage sind, als Entwicklungshelfer zu fungieren;
- als kompatibel ist die Forderung des Qualitätsmanagements zu bewerten, nach der Organisationen den Personen Beratung und Betreuung bieten sollen;
- Ambivalenzen zeigen sich etwa, wenn die Kundenforderungen der Arbeitsagentur zwar einen kompetenten Bildungsbegleiter fordern, dafür aber keine finanziellen Mittel bereitstellen.

Die ermittelten Konkordanzen und Kompatibilitäten sind von wesentlicher Bedeutung; die ermittelten Ambivalenzen ergeben sich auf Grund von Abweichungen in der Praxis. Angesichts dessen kann festgestellt werden, dass die subjekttheoretische Kategorie des Interpersonalen Lernens für die Konzeption von Lerndienstleistungen in der Werkstatt für Behinderte geeignet ist. Zu den einschlägigen Forderungen und Empfehlungen für die Werkstätten steht der subjektorientierte Ansatz hier im Verhältnis einer weitgehenden Übereinstimmung; sie lässt sich als wesentliches prozessbezogenes Qualitätsmerkmal ausdrücken: Die Werkstatt wirkt darauf hin, dass die Mitarbeiter die Möglichkeiten einer persönlichen Lernunterstützung in Anspruch nehmen, die zwischen den Personen und den Lerngegenständen vermittelt, und die den Lernenden in seiner gesamten Lerntätigkeit berät und betreut.

2.6 Risiken institutionellen Lernens

Als gesellschaftliche Organisationsform birgt die andragogische Institution das Risiko der Lernbehinderung; hier sind vor allem die tragenden Säulen einer verschulten Lernaktivität zu nennen, nämlich das curriculare Lernen, das Lehr-Lernen und das bewertungszentrierte Lernen.

2.6.1 Curriculares Lernen als inhaltliche Fremdbestimmung

Allgemein wird unter einem "Curriculum" die Verbindung zwischen der Auswahl und der Planung von Lehrinhalten, Bildungszielen und Lehrmethoden verstanden; es stellt das ausgearbeitete Lehrprogramm eines Unterrichtsfachs dar und dient damit zur Strukturierung des organisierten Lernens; das Curriculum soll gewährleisten, dass festgelegte Lernziele erreicht werden können [Brockhaus 2006; Meyer 1981]. Die subjektorientierte Lerntheorie geht davon aus, dass die inhaltliche Fremdbestimmung des Lernens in Form von Lehrplänen zu den Risiken des institutionellen Lernens gehört; in diesem Sinn wird vom "Curricularen Lernen" gesprochen. Es ist zu fragen, ob der Begriff des Curricularen Lernens als konzeptionelle Kategorie für die andragogische Tätigkeit in der Werkstatt für Behinderte relevant ist.

2.6.1.1 Grundpositionen subjektorientierter Lernunterstützung

Die allgemeinen Vorstellungen einer angemessenen Lernplanung sind von den Mustern geprägt, die in der Schule traditionell praktiziert werden. Zur Erklärung verweist Klaus Holzkamp zunächst auf den gesellschaftlichen Zweck der allgemeinbildenden pädagogischen Institutionen, den er darin sieht, „die verschiedenen ... Berufslaufbahnen mit entsprechend qualifizierten ... Individuen zu bedienen“ [1993, 389]. Vor allem die Schule soll als pädagogische Institution dafür sorgen, dass sich die Lernenden während ihrer Schulzeit zum einen in eine gewünschte Richtung und zum anderen bis zu einer gewünschten Höhe entwickeln. Die Schule nimmt diese gesellschaftliche Aufgabenstellung an, und sie versucht ihr gerecht zu werden, indem sie den Weg zum vorgegebenen Ziel Schritt für Schritt plant. Curriculare Planung erscheint somit als Versuch sicherzustellen, dass die Schüler die fremdgesetzten Ziele erreichen. Jedenfalls wäre die Schule gegenüber gesellschaftlicher Kritik abgesichert, wenn die vorgeschriebenen Lerneffekte beim Schüler am Ende nicht eintreten. Dann könnte die Schule in Anspruch nehmen, dass sie ihren Anteil erbracht hat, indem sie die Lernwege vorgezeichnet und strukturiert hat; wenn der Erfolg trotzdem ausbleibt, dann läge es jedenfalls nicht an ihr. So ist die curriculare Planung letztlich ein Ausdruck der Tatsache, dass Lernen und Bildung in einer kurzsichtigen Weise unter den Aspekten der beruflichen Verwertbarkeit und der gesellschaftlichen Kontrolle gesehen werden. Die Lehrpläne sollen diese Ziele durch die Auswahl von Lerngegenständen und Lernwegen absichern.

Nun stellt sich mit Blick auf einen möglichen Lerngegenstand immer die Frage, ob eine Person überhaupt ein Interesse und eine Neigung hat, sich diesen Gegenstand anzueignen. Erfahrungsgemäß muss man damit rechnen, dass es auf wenig Resonanz stößt, wenn man etwa in der neunten Klasse einer Gesamtschule einen Vortrag zur Einführung in die Musik von Arnold Schönberg hält. Die meisten Schüler interessieren sich mehr für zeitgenössische Unterhaltungsmusik als für die serielle Musik vom Beginn des letzten Jahrhunderts, und sie werden auf den Schönberg-Vortrag mit einer Handlungsvariante reagieren, in der sie sehr geübt sind: Statt sich einzulassen werden sie innerlich abtauchen, und zwar auch dann, wenn der Lehrer sich bemüht, seine Inhalte verständlich vorzutragen. Versucht man Schüler zu Lernhandlungen zu veranlassen, die nicht in ihrem Interesse liegen, oder die für sie nicht aktuell sind, dann reagieren sie mit Widerstand: „Dem planenden Zugriff auf die fremden Subjekte entspricht deren Sich-entziehen“ [ebd., 556].

Holzkamp sieht den Grundfehler der curricularen Planung auf der Beziehungsebene, wo die Planer ungebrochen nach der Devise handeln: Wir schreiben dir vor, was du zu lernen hast. Diese Art der „präskriptiven“ Planung [ebd., 517] führt ihren eigenen Misserfolg herbei, „weil die verplanten Subjekte dabei nicht mitspielen“ können [ebd., 557]. So stellt Peter Balnis mit Blick auf die Schule lapidar fest: "Viele Lehrer klagen über eine zunehmende Lernunwilligkeit von Schülern. Vielleicht hängt diese Unlust damit zusammen, dass vieles von dem, was Schüler lernen sollen, zu wenig Sinn macht" [1997, 37]. Ohnehin geht es faktisch

bei den Curricula nicht um eine Planung des Lernens, sondern um die Planung der Lehre. Man will den Lernenden Vorschriften darüber machen, was sie zu lernen haben, und diese Vorschriften müssen hergestellt werden und eine Form annehmen.

Wegen ihrer einseitigen Ausrichtung an der Sachlogik lehnt Holzkamp die curriculare Planung ab: „In so gefasster Planung werden jeweils mein Standpunkt und meine Perspektive in unmittelbarer Weise mit dem allgemeinen Standpunkt gleichgesetzt“. Die Planung geht nicht von den realen Handlungsproblematiken einer konkreten Person aus, sondern sie richtet sich mit allgemeinen Inhalten an eine anonyme Menge von abstrakten Lernenden. Holzkamp bemängelt, dass hier der Standpunkt und die Perspektive des Einzelnen „nicht als selbstständige Größe in Rechnung gestellt“ werden [ebd., 556]. Auch wenn der Lernende mit den vorgeschriebenen Lerngegenständen einverstanden wäre, blieben doch individuelle Unterschiede im Prozess der Aneignung, denen ein kollektivierte Lernen im Gleichschritt nicht gerecht werden kann. Indem die curriculare Planung einseitig ihre Leistungen als Angebote plant, missachtet sie den "koproduktiven Charakter sozialer Dienstleistungen" [Merchel 2002, 131] und damit auch des interpersonalen und institutionsgebundenen Lernens: Der Lernende und sein Unterstützer gehen einen gemeinsamen Weg, und sie müssen regelmäßig die Richtung und die konkreten Schritte neu aushandeln.

Letztlich verfehlt die Praxis des curricularen Lernens das Wesen der Sache, da jeder Lerngegenstand mit seiner Sachlogik eine objektive Struktur darstellt, während jede Aneignung die Qualität eines subjektiven Prozesses hat. Generell gilt, dass Prozess und Struktur nicht isomorph sind, auch zwar auch dann nicht, wenn sie quasi zueinander gehören, wenn sie also im Verhältnis von Vorgang und Ergebnis stehen. Umso mehr gilt das für Lernprozesse, die sich wohl auf dieselbe Struktur eines identischen Gegenstands beziehen mögen, die aber als Prozesse verschieden und unter verschiedenen Bedingungen ablaufen, insbesondere unter der Bedingung, dass sie von ganz verschiedenen Subjekten getragen werden.

Wenn auch Holzkamp die curriculare Art der Lernplanung kritisiert, so spricht er sich doch dafür aus, dass man in pädagogischen Institutionen „in geplanter und geordneter Weise lernen kann“ [ebd., 557]. Wer sich aber mit Lernplanung beschäftigt, der hat es nicht mit einer toten Materie zu tun. Die Gegenstände der Lernplanung, die Lernenden, tragen Subjekt-Charakter; sie sind lebendig und dynamisch, denn es geht um Menschen und um ihre Lernprozesse. Hier muss man sich vor allem „den Umstand bewusst machen, dass ... die Planungsergebnisse über die Intentionen und Aktivitäten dieser ... Subjekte vermittelt sind“ [ebd.]. Eine direkte Vorausbestimmung des Ergebnisses ist hier nicht möglich; deshalb kann es nicht die Aufgabe der institutionellen Lernplanung sein zu definieren, welche Ziele der Lernende erreichen soll. Holzkamp plädiert vielmehr für eine Lernplanung, die sich auf einer höheren Ebene bewegt. „Bei der Zulassung oder gar Förderung expansiver Lernaktivitäten wäre das schulische Unterrichtsgeschehen wesentlich durch die von Schülerseite eingebrachten Lernproblematiken initiiert und strukturiert“ [ebd., 447]. Die Lernplanung wäre dann ein Prozess, der einem demokratischen Verfahren gleicht [s. 2.2.5.1]; sie hätte die Aufgabe, den „Lernsubjekten die Artikulation ihrer eigenen Lernproblematiken und dadurch initiierte expansive Lernaktivitäten zu ermöglichen“ [ebd., 539].

Das neue Modell einer subjektorientierten Planung hat den Vorteil, dass der Lernende und der Planer in einer Person zusammenfallen. Damit verschwindet die Kluft, die traditionell zwischen dem Lernplaner und dem Lernenden besteht. In einem Betrieb kommt dann der Ausbilder nicht mehr in die Verlegenheit, als Sachwalter eines Lehrplans dem Mitarbeiter Vorschriften machen zu müssen. Die andragogische Beziehung wird dadurch von einer hierarchischen Komponente entlastet, und sie kann sich als förderliche Beziehung entfalten. Der Ausbilder nimmt dem Mitarbeiter die Lernplanung nicht ab, sondern er unterstützt ihn bei dieser Aufgabe. Ein weiterer Vorteil besteht darin, dass man sich keine Gedanken über die Gültigkeit von Zielen machen muss, die in normativer Weise vorab festgelegt werden. Die Lernbedarfe des Mitarbeiters werden nicht durch einen Abgleich seines Fähigkeitsprofils mit einem allgemein gültigen Sollzustand ermittelt, sondern der lernende Mitarbeiter geht mit seinen Lernvorhaben von den realen Handlungsproblematiken aus, in die er gerät [s. 2.2.1.1]. Insgesamt wird also nicht im Sinn einer Defizitorientierung von oben herab bestimmt, was eine Person lernen soll, sondern die Diskussion um die Lernbedarfe wird von den expansiven Interessen und Absichten der Person her geführt, mit allen günstigen Auswirkungen, die das für die Lernbereitschaft und für die Nachhaltigkeit der Lerneffekte hat.

Blickt man auf die heutige Bildungslandschaft, dann ist die Ineffektivität der schulmäßigen Lernplanung in aller Munde. Trotz der minutiösen Planung wird ja allgemein darüber geklagt, dass die Schüler beim Austritt aus der Schule Vieles nicht können, was sie nach Meinung von Eltern, Anstellungsträgern oder Politikern können sollten. Auf diesen Widerspruch reagieren die gesellschaftlichen Auftraggeber der Schule allerdings kaum mit Nachdenklichkeit und der Bereitschaft zu einer grundlegenden Veränderung des Bildungswesens. Die Reaktionen sind überwiegend von dem Versuch gekennzeichnet, die "Schraube anzuziehen". Vor diesem Hintergrund sind auch die üblichen Vorschläge zu sehen, wie sie von Seiten der Politik in die Diskussion gebracht werden: Die schulischen Inhalte sollen stärker unter dem Aspekt einer beruflichen Verwertbarkeit ausgewählt werden; die Schulzeit wurde bei gleicher Stoffmenge verkürzt; durch Nachmittagsunterricht soll die Kontrolle über die Schüler erweitert werden; durch eine Corporate Identity der einzelnen Schule bis hin zur Schuluniform soll der Gruppendruck auf den einzelnen Schüler erhöht werden; ausländische Kinder sollen gezwungen werden, sich auch in den Unterrichtspausen auf deutsch zu verständigen. Vorschläge dieser Art kommen nicht allein aus dem Bereich der Arbeitgeber. Auch Akteure, die sich als fortschrittlich verstehen, beschränken sich mit ihren Reformvorschlägen häufig auf strukturelle Aspekte des Bildungswesens und ignorieren die inhaltliche Seite des Lernens. So plädiert ein Vertreter des hessischen Ganztagsschulverbands für „eine richtige Ganztagsschule mit verpflichtendem Unterricht am Nachmittag“ und begründet das mit der Notwendigkeit, mehr Zeit für den „Rhythmus von An- und Entspannung“ in der Schule zu haben; es gehe um „bessere Bildungsergebnisse“, und zwar „nicht zuletzt, weil auch die Wirtschaft das einfordert“ [Seelmann-Eggebert 2009].

In der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung besteht ein Problembewusstsein hinsichtlich des curricularen Lernens. Joachim Ludwig stellt das traditionelle Prinzip des curricular geleiteten Bildungsangebots grundsätzlich in Frage. So lasse sich "allgemeingültiges Wissen kaum mehr bestimmen, die Auswahl der Inhalte durch die Lehrenden gerät unter Legitimationsdruck, Teilnehmende lassen sich im Zuge gesellschaftlicher Individualisierungsprozesse kaum mehr als homogene Gruppe begreifen und mit gleichem Wissen ansprechen, ihre Erwartungen an die Lehrenden sind stark unterschiedlich" [2004 b, 114 f]. Wenn sich die Lernunterstützung an den Lernenden und ihren realen Lernproblematiken orientieren will, dann muss sie das Prinzip des Kollektiv-Unterrichts überwinden, dem Dieter Gnahn bescheinigt, dass er sich als „zentrale prinzipielle Lernbarriere“ auswirkt [2006, 58]. Selbst bei einem teilnehmerorientierten Geschehen stelle der Gruppenunterricht eine „prinzipiell eingeschränkte Möglichkeit“ dar, „auf die Bedürfnisse und Lernwünsche jedes einzelnen Teilnehmers einzugehen. Das, was im Lehrprozess schließlich angeboten wird, ist ein Kompromiss aus den geäußerten Wünschen aller Teilnehmenden und den Möglichkeiten des Lehrenden“ [ebd.]. So sehr Kompromisse einen Sinn ergeben können, wenn es gilt, eine gemeinsame Aufgabe gemeinsam zu bewältigen, so wenig sind sie angebracht, wenn es um die individuelle Bewältigung einer Aufgabe geht, deren Gegenstand das Individuum selbst ist.

Peter Faulstich thematisiert die Tendenz von Unternehmen, mit Trägern der Erwachsenenbildung zu kooperieren [1998 a, 175 f]. Er konstatiert, dass die Trennung von betrieblicher Weiterbildung und den Angeboten der Erwachsenenbildungsträger zunehmend „verschwimmt“ [ebd., 180]. In der üblich gewordenen „Auslagerung von Personalentwicklungsaktivitäten“ [ebd., 176] sieht Faulstich zunächst ein Risiko für die Unternehmenskultur, da hier in einem sensiblen Bereich Akteure ins Spiel kommen, die „nicht mehr zur Stammebelegschaft gehören“ [ebd.]. Als Lieferanten der Weiterbildung würden „kommerzielle Anbieter und freiberufliche Trainer“ von den Unternehmen bevorzugt [ebd., 178]. Unübersehbar sei dabei die „Nähe vieler Institutionen der Erwachsenenbildung zu Parteien, Bürokratien und Akteuren mit spezifischen Partialinteressen“; das könne dazu führen, dass bestimmte inhaltliche Tendenzen in die Arbeit eines Unternehmens getragen werden, was bis zur Bevormundung reiche [ebd., 183]. In jedem Fall gehe die Outsourcing-Strategie der Unternehmen mit einem Prozess der „Curricularisierung“ einher [ebd., 176], da sie von dem Interesse getragen sind, „Standard- und Routineprogramme zu externalisieren“ [ebd., 186].

Michaela Müller hat Lernbegründungen von Führungskräften untersucht, die von Seiten ihres Unternehmens aufgefordert waren, sich an internen Trainingsmaßnahmen zu beteiligen, deren Curricula feststanden [2004 b]. Es war der vorgegebene Zweck dieser Veranstaltungen, dass die Teilnehmer anschließend „erfolgreicher mit Mitarbeitern umgehen können“ [ebd., 213]. Hintergrund der fremdgesetzten Lernanforderung waren betriebliche Umstrukturierungsprozesse, die auch Nachteile für die Mitarbeiter mit sich brachten.

Müller arbeitet die Widersprüchlichkeit heraus, von der die Begründungen der Führungskräfte zur Teilnahme am Training gezeichnet waren. Zunächst käme ein offener Lernwiderstand in Form einer Teilnahmeverweigerung kaum in Frage, da dies mit einer Gefährdung der Karriere-Chancen verbunden wäre oder mit einem Schaden für die persönliche Stellung im Beziehungsgeflecht des Unternehmens. Insofern hat die Lernbegründung einen defensiven Anteil, der zwar verdeckt, dafür aber umso mehr entscheidend ist [s. 2.6.3.1]. Defensive Lernbegründungen liegen des weiteren vor, wenn sich etwa eine Führungskraft für die thematisierte arbeitsrechtliche Seite ihres Handelns nur punktuell und insoweit interessiert, wie das für sie erforderlich ist, um sich gegenüber ihrem Unternehmen abzusichern. Dagegen könnte von Ansätzen einer expansiven Lernbegründung gesprochen werden, wenn ein Teilnehmer versucht, sich aus dem Trainingsprogramm jene Punkte herauszugreifen, die ihm eventuell helfen, „aktuelle Handlungsirritationen als Führungskraft überwinden zu können“ [ebd., 215]; im konkreten Fall einer jungen und kooperativ orientierten Führungskraft waren dies etwa „verschiedene Elemente der Gesprächsführung“ [ebd.]. Als expansiv könnte auch gelten, wenn sich ein Teilnehmer nur auf jene Teile der Veranstaltung einlässt, „die einen reflexiven Anspruch haben“ [ebd., 218], wie etwa gruppendynamische Übungen und deren gemeinsame Auswertung; dies war bei einer langjährigen Führungskraft der Fall, die sich in ihrer Funktion sicher fühlte, sich mit der Unternehmenspolitik identifiziert hat, und die ihre Teilnahme an der „Edelschulung“ [ebd.] als Gelegenheit zur Ich-Pflege nutzt.

Bei den genannten Varianten gehen die Teilnehmer gewissermaßen mit einem eingeschalteten „Relevanzfilter“ [ebd., 214] in die Veranstaltung, der solche Inhalte von ihnen fernhält, die sie subjektiv als irrelevant ansehen. Darin zeige sich, dass sich die „Subjektivität der Lernenden ... gegenüber den ‚objektiven‘ Lernanforderungen Dritter“ durchsetzt [ebd., 218]. Im „Prozess der Aneignung entscheiden immer die Lernenden selbst, was sie an sich heranlassen und was sie aufnehmen“, kommentiert auch Peter Faulstich solche Verhältnisse [2003, 211]. Nach Müller ist die Vorstellung einer „Rundum-Qualifizierung“ der Führungskräfte in einer Organisation deshalb fragwürdig [2004 b, 217]. Grundsätzlich ist Müller der Auffassung, dass die Logik der Lehre und die Logik der Lernbegründung nicht linear vermittelbar sind. Das Ergebnis der Untersuchung belegt dementsprechend die These von der geringen Effektivität einer angebotsorientierten Bildungsarbeit mit fixem Curriculum. Typisch für die Lernbegründungen seien unter anderem „Abwehr, Distanzierung und Ausklammerung ganzer Teilbereiche des Lehrangebots, weil sich dieses Angebot nicht mit grundsätzlichen Selbstverständnissen und aktuellen emotional-motivationalen Befindlichkeiten der Führungskraft verknüpfen lässt“ [ebd.]. Zusammenfassend stellt Müller fest: „Führungskraftstrainings, in denen Teilnehmern im Rahmen einer vermittlungsorientierten Didaktik die Lernanforderungen Dritter zugemutet werden, in denen aus einer betrieblichen Interessenlage heraus spezifische Qualifikationen ... hergestellt werden sollen, stehen in einer prekären Beziehung zu den Lernbegründungen der Teilnehmer“ [ebd., 218]. Anders gesagt: Curriculares Lernen erweist sich als unangemessen, wenn es um die Weiterentwicklung von Führungskompetenz geht.

Auch Anke Grotluschen weist darauf hin, dass die Bereitschaft zum Lernen gestört oder verunmöglicht wird, wenn der Lerngegenstand durch seine didaktisch-curriculare Aufbereitung Zumutungen enthält, die mit den Bedürfnissen und Interessen der Lernenden nicht vereinbar sind [2006]. Im konkreten Fall ging es um eine Veranstaltungsreihe, in der sich arbeitssuchende Personen den Lerngegenstand „Kundenorientierung“ aneignen sollten. Dabei wurde dieser Gegenstand allerdings nur von einer bestimmten Seite gesehen, nämlich der Seite des Verhaltens von Mitarbeitern in ihrer direkten Begegnung mit Kunden. Außerdem war die Veranstaltungsreihe als Training konzipiert, so dass bestimmte Verhaltensweisen als allgemein richtig und andere dementsprechend als falsch eingestuft waren. Die Teilnehmer sollten Handlungsmodelle kennen lernen und übernehmen, mit denen man schwierige Situationen quasi diplomatisch lösen kann. Eine solche Situation lag etwa vor, wenn sich ein Kunde beschwert, dabei laut wird und den Mitarbeiter beschimpft.

Die Evaluation der Veranstaltungsreihe hat gezeigt, dass es nicht nur Personen gab, die der Lernanforderung entsprochen haben, sondern auch solche, die sich verweigert haben. Diese Personen haben die „erzieherische Absicht“ [ebd., 77] gespürt, mit der sie gedrängt worden sind, sich einem bestimmten Verhaltensmuster zu unterwerfen und sich in ihren beruflichen Kontakten im Sinn einer Rolle zu verhalten. So wie er hier aufgefasst wurde, stehe der Lerngegenstand der Kundenorientierung „im Konflikt zum Bedürfnis der ArbeitnehmerInnen, gelegentlich ungefiltert, gelangweilt oder schnippisch zu reagieren oder schlicht ihrer Müdigkeit und Langeweile entsprechend zu agieren“ [ebd.] Im Prinzip haben sich die Teilnehmer ge-

weigert, „die Order ‚Service‘, ‚Freundlichkeit‘ zu übernehmen, wenn sie den Grundsatz der Gegenseitigkeit durchbricht“ [ebd 77], wenn also die Kundenorientierung verabsolutiert wird und die Mitarbeiterorientierung nicht gleichwertig dagegen steht. Der Lerngegenstand war um eine entscheidende Dimension verkürzt worden, da nämlich in den Seminaren der Konflikt nicht bearbeitet wurde, „einerseits mit ... Ärger umgehen zu müssen, andererseits die Kundenhoheit nicht kritisch thematisieren zu dürfen“ [ebd., 76]. Dieser Widerspruch wäre im Kern wohl der objektive Lerngegenstand der Teilnehmer gewesen im Sinn der wirklichen Anforderung, vor der sie in ihrem Handeln stehen, und die sie mit ihren bisherigen Mitteln nur unzureichend bewältigen können. Eine umfassende Auseinandersetzung mit diesem Gegenstand hätte es ermöglichen müssen, sich nicht nur Modelle für den Umgang mit Kunden anzueignen, sondern auch Strategien für den Umgang mit der eigenen Person, seien es zunächst nur individuelle Möglichkeiten der Entspannung oder dann auch weitergehende Handlungsmöglichkeiten wie etwa die aktive Einflussnahme auf die Arbeitsbedingungen im Rahmen der betrieblichen Interessenvertretung oder eines politischen Engagements. Insofern waren die Lernwiderstände der Lernverweigerer nicht nur nachvollziehbar, sondern sie lagen gewissermaßen im aktuellen Lerngegenstand selbst begründet. Bei dieser Einschätzung ist im gegebenen Zusammenhang zu beachten, dass den Teilnehmern der Lerngegenstand nicht in seiner Objektivität zugänglich gemacht worden ist, sondern dass sie mit einer didaktischen, interessegeleiteten Aufbereitung Vorlieb nehmen mussten, die den Gegenstand reduziert hat. Ein solcher Gegenstand ist dann eben kein Lerngegenstand im eigentlichen Sinn des Wortes mehr; er stellt vielmehr ein Element in einem fremdgesetzten Curriculum und damit einen Gegenstand nicht des Lernens, sondern der Lehre dar.

Bekanntlich wird das organisierte Lernen vielfach damit gleichgesetzt, dass sich der Lernende belehren lässt [s. 2.6.2.1], und dass die abstrakte Bewertung seiner Lernleistungen im Mittelpunkt steht [s. 2.6.3.1]; ebenso selbstverständlich wird davon ausgegangen, dass Lerndienstleistungen nur auf der Grundlage eines Curriculums erbracht werden können. Das gilt insbesondere dort, wo staatliche Stellen im Spiel sind. Ein jüngeres Beispiel für die ungebrochene Tradition ist hier die Anwendung der AZAV-Verordnung, auf deren Grundlage Maßnahmen der beruflichen Bildung von der Arbeitsagentur anerkannt und gefördert werden können [BMAS 2012]. Die Verordnung sieht vor, dass "Ziele, Dauer und Inhalte der Maßnahme jeweils auf die Voraussetzungen der Zielgruppe und das Maßnahmeziel hin konzipiert sind" [ebd., 3.1]. Dieser Forderung wäre noch nicht zu widersprechen. Allerdings wird im Verfahren der Anerkennung verlangt, dass der Lerndienstleister nicht nur ein Konzept vorlegt, sondern auch einen Lehrplan, der zu einem detaillierten Stundenplan zu konkretisieren ist, und zwar inclusive der Pausenzeiten; die Lerndienstleistungen müssen als Unterrichtseinheiten im Umfang von jeweils 45 Minuten ausgewiesen werden. Ausnahmen sind schon deshalb nicht möglich, weil sich die finanzielle Förderung der Maßnahmekosten unter anderem nach der Menge dieser Unterrichtseinheiten richtet.

Das Geschehen in pädagogischen oder andragogischen Institutionen ist von der Lebenspraxis getrennt; das ist der entscheidende Schwachpunkt, der - gepaart mit Ansprüchen ideeller Herrschaft - zum curricularen Lernen führt. Ohne praktische Grundlage hat das Lernen keinen Problembezug, und die Lernenden haben dementsprechend keine realen Ansatzpunkte für ihr Lernen; die wirklichen Lernerfordernisse des Einzelnen können hier weder ermittelt werden, noch kann man sie zur Richtschnur der Lernaktivität machen. An die Stelle individueller Lerninhalte und Lernwege tritt deshalb ein Lehrprogramm, das von allen durchlaufen werden soll.

2.6.1.2 Positionen zur Lernförderung in den Werkstätten für Behinderte

Es zählt grundsätzlich zum Auftrag der Werkstätten, Lernbarrieren zu erkennen und zu vermeiden. Ausgehend vom Grundkonzept der Funktionalen Gesundheit weist Daniel Oberholzer der Behindertenhilfe die Aufgabe zu, "beeinträchtigende Faktoren zu lokalisieren und zu reduzieren" [2009, 34]. Als "Barrieren" werden hier alle "Umweltfaktoren" und "Gegebenheiten" qualifiziert, die sich "negativ auf die Funktionale Gesundheit der betroffenen Person auswirken" [ebd., 22]. Geht man davon aus, dass die curriculare Planung einer Lernbarriere gleichkommt, dass sie also der Kompetenzentwicklung einer behinderten Person im Wege steht, dann muss die Werkstatt Wege suchen das Lernen zu fördern, ohne in curriculare Muster zu verfallen.

Werkstätten sollen eine Lernplanung pflegen, die das Lernen in seiner Prozesshaftigkeit unterstützt, und die vom behinderten Menschen her entwickelt wird. So fordert die Bundesarbeitsgemeinschaft der Werkstätten: „Der Prozess der beruflichen Bildung ist so anzulegen, dass die Eignungen und Neigungen ... zur Grundlage jeder ... Planung gemacht werden“ [BAG 2002, 12]. Das bedeutet, dass die individuellen Gegebenheiten des jeweiligen Mitarbeiters als Eingaben für die Lernplanung dienen sollen. In der Lernplanung drückt sich die Individualität des Mitarbeiters in spezifischer Weise aus; das impliziert, dass man curriculare Muster vermeidet.

Unter dem Aspekt einer Zurückdrängung von curricularen Mustern sind die aktuellen Kundenforderungen der Arbeitsagentur etwas weniger ungünstig ausgefallen, als man es hätte erwarten können [BA 2010]. Es sollen "zeitlich flexible Eintritte" in die Maßnahme möglich sein [ebd., 3.2.1], und die Maßnahme soll "einzelfallbezogen kontinuierlich fördernd" durchgeführt werden. Hier ist ein gewisses Bemühen erkennbar, die Unterstützung des Lernens individuell und prozesshaft anzulegen. Das Papier verzichtet auf den umfangreichen Lernzielkatalog, der in seinem Vorgängerpapier noch enthalten war [BA 2002]. Auch eine "formale Gliederung" des Berufsbildungsbereichs "in einen Grund- und einen Aufbaukurs ist nicht (mehr) zwingend" [ebd. 5]; von den Werkstätten werden jetzt allerdings Rahmenpläne gefordert, die einen aufsteigenden Charakter haben und bis zu vollständigen Berufsbildern führen [ebd., 5.1].

Mit Blick auf die Lernplanung in den Werkstätten ist grundsätzlich festzustellen, dass Betriebe im Unterschied zu pädagogischen Institutionen einen großen Vorteil haben: Mit der Arbeit verfügen sie über eine reale Praxis, aus der man die Lernmöglichkeiten für den Einzelnen gewinnen kann. Das Lernprogramm ergibt sich dann individuell aus den Handlungsproblemen, auf die ein Mitarbeiter in seiner Arbeitstätigkeit trifft. Deshalb kann man in der Arbeitswelt auf vorproduzierte Lehrpläne gut verzichten. In den Werkstätten für Behinderte hat sich gleichwohl eine spezielle Form des curricularen Lernens herausgebildet, die im Wesentlichen aus der formalen Vorstrukturierung von Lehr-Lern-Prozessen besteht. Sie hat den Anspruch, ein sach-systematisches Vorgehen mit der gebotenen Individualität im Einzelfall zu vereinbaren und die entsprechenden Leistungen auch detailliert nachweisen zu können. Besonders deutlich wird dieser Ansatz in der Tendenz, das Eingangsverfahren und den Berufsbildungsbereich der Werkstatt von der Arbeit an den jeweiligen Aufträgen abzukoppeln und weitgehend zu programmieren.

Anders als in der Werkstatt müssen in separaten Betriebseinheiten der beruflichen Bildung Lernmöglichkeiten künstlich geschaffen und zu Einheiten der Lehre umgewandelt werden. Die so genannten Teilnehmer sollen dann zu vorgegebenen Zeiten bestimmte Tests, Lehrveranstaltungen, Hospitationen oder Praktika absolvieren; sie sind dabei mit häufig wechselnden Inhalten und Personen konfrontiert. So schreibt die Bereichsleiterin eines Werkstatt-Trägers, der einen zentralisierten Berufsbildungsbereich unterhält: "Im Berufsbildungsbereich ... werden anhand standardisierter diagnostischer Verfahren die Fähigkeiten getestet" [Hille 2011]. Die Standardisierung und Zentralisierung des Geschehens gilt den Anbietern als Ausweis der Professionalität [s. Nelges 2010]. Pate steht hier das "Employability"-Konzept der "Human-Resources"-Disziplin, das im deutschen Personalwesen mittlerweile den Ton angibt, und das die Beschäftigungsfähigkeit der Personen "mit Hilfe der verschiedensten Test- und Gesprächsmethoden ermitteln" will [Rügemer 2013]. In der Werkstatt stellt dieses Vorgehen eine Verschulung der ersten beiden Jahre dar. Damit werden Prinzipien aufgegeben, die für die Bildung in der Werkstatt wesentlich sind. Das gilt vor allem für den Zweck der Persönlichkeitsförderung, für direkten Bezug zu einer realen Arbeit, für das Eingebundensein in die stabilen Beziehungen einer Gruppe und für die selbsttätige Aneignung von relevanten Lerngegenständen. In ihrem Zusammenspiel entfalten diese Elemente eine therapeutische Kraft, die der Behinderung entgegenwirkt, statt Mitarbeiter in die persönliche Konkurrenz und in innere Widersprüche zu treiben, wie es vom "Employability"-Konzept beabsichtigt oder in Kauf genommen wird.

Im Eingangsverfahren, das dem Berufsbildungsbereich vorgelagert ist, geht das Verfahren der Vorstrukturierung im Prinzip von der Vorstellung aus, man könne die Eignung einer Person feststellen, in dem man sie Artefakten wie Testreihen oder Hospitationen aussetzt, um ihr Verhalten oder ihre Leistung dann mit einem Normalwert zu vergleichen. Die Individualität reduziert sich bei dieser Art des Vorgehens darauf, dass die behinderte Person im Rahmen der Einzelbetreuung auf dem Weg gehalten wird, der ihr vom Anbieter der Maßnahme vorgezeichnet ist. Im Ergebnis wird man gerade kein authentisches Bild von der Person gewinnen, da ihr die Gelegenheit fehlt, sich zunächst auf eine bestimmte Arbeit einzulassen, dort Fuß zu fassen und dann ihren nächsten Entwicklungsschritt von den Problemen her anzugehen, die sich bei ihrer

Selbstpositionierung im neuen Handlungsfeld ergeben. In der Vergleichbarkeit und Schein-Objektivität der Testergebnisse wird die Individualität der Personen eingeebnet. So stellt die intendierte Professionalisierung durch Tests bis zu einem gewissen Grad eine organisierte Selbsttäuschung dar.

Den Werkstätten für psychisch Behinderte wird als standardisiertes Verfahren ein Programm angeboten, das die Grenze bloßer Tests überschreiten will, und das beansprucht, auch die rehabilitative Förderung abzudecken und zu integrieren. Es nennt sich "Zusammenhang zwischen Erkrankung, Rehabilitation und Arbeit" (ZERA) und versteht sich als ein "Gruppentrainingsprogramm", das "zur Strukturierung und inhaltlichen Bereicherung des Berufsbildungsbereichs eingesetzt" werden kann [Plöchl 2010, 10]. Das Programm hat den Charakter eines Lehrgangs; sein Profil entspricht der Maßnahmenpädagogik, wie sie von der Arbeitsagentur etwa im Bereich der Berufsorientierung favorisiert wird. Zur Durchführung wird eine Gruppe von Werkstattmitarbeitern gebildet, die sich im wöchentlichen Rhythmus in einer minutiös vorgegebenen Weise mit vorgegebenen Themen beschäftigen soll, etwa mit dem "Profil der Grundarbeitsfähigkeiten", die bei den Teilnehmern aktuell gegeben sind [ebd., 67 f]. Unter solchen Fähigkeiten werden abstrakte Tugenden verstanden wie "Sorgfalt", "Zuverlässigkeit" oder "Motivation" [ebd., 76]. Zur Bearbeitung der Themen werden Fragebögen bereitgestellt, die der Selbsteinschätzung dienen sollen, oder mit denen Denkschritte vorgegeben werden, wie etwa: "Welches berufliche Fernziel möchte ich in den nächsten ein bis zwei Jahren erreichen?" oder "Welches konkrete Nahziel kann ich auf dem Weg zu diesem Fernziel ... erreichen?" [ebd., 86.]. Im Ergebnis des Programms soll sich beispielsweise zeigen, "ob mit dem Nahziel, den eigenen Stärken und Schwächen sowie den Unterstützungsmöglichkeiten das eigentliche berufliche Ziel erreichbar ist" [Wendel 2011]. Diese Art des Herangehens stellt nur eine differenziertere Variante jener Hilfeplanungsmodelle dar, wie sie von Seiten der Politik verlangt werden, und die vor allem finanziell motiviert sind [s. 2.2.5.2]. Planung wird dabei nicht als zweckbestimmte Richtungsentscheidung verstanden, sondern als ein abzuarbeitendes Programm, das auf vorab benennbare Ziele gerichtet ist und künftige Zustände determiniert. Das widerspricht der Prozesshaftigkeit von Hilfeplanung und ihrer engen Verbundenheit mit der konkreten Entwicklung einer Person im Rahmen der realen Praxis. So sind im ZERA-Programm von allen Teilnehmern bestimmte Fragen zu beantworten, ganz unabhängig davon, ob sie für die Person subjektiv aktuell sind; das betrifft eben die Frage nach einem beruflichen Ziel, die ja impliziert, dass es angemessen ist sich Ziele zu setzen, wenn man sich entwickeln will, und was insinuiert, dass die beruflichen Möglichkeiten einer psychisch kranken Person durch ihre persönlichen Zielsetzungen bestimmt werden.

Der formale Charakter solcher Curricula wie ZERA kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass sie auch bestimmte fachwissenschaftliche Positionen implizieren. Das betrifft etwa die Vorstellung, eine Person mit psychischen Störungen sei in der Lage, gültige Aussagen über sich selbst an Hand von Fragebögen zu treffen, wie man sie aus den "psychologischen" Tests von Publikumszeitschriften kennt; dagegen hat etwa die klientenzentrierte Psychotherapie gezeigt, wie vorläufig solches Material jeweils ist, und dass es nur in einem koproduktiven Prozess erarbeitet werden kann, eben mit der Hilfe eines Therapeuten. Impliziert wird auch die Vorstellung, die Handlungsfähigkeit einer Person setze sich aus einer Summe von Einzelfähigkeiten zusammen, die im Sinn von Eigenschaften einer Person bestehen [s. 2.6.3.2].

Zu den Elementen des Programms gehören auch manipulative Formen aus dem Werkzeugkasten der so genannten teilnehmerorientierten Erwachsenenbildung wie etwa das "Partnerinterview", das dazu dienen soll, "bereits die erste Sitzung etwas aufzulockern" [ebd., 45]. Der manipulative Charakter des ZERA-Programms gründet letztlich in der Auffassung, dass psychische Störungen analog somatischer Störungen behandelbar sind, sie also Krankheiten im realen Wortsinn darstellen, die physisch bedingt sind - die Parallele zu einer "Vielzahl organischer Erkrankungen" wird ausdrücklich gezogen [Plöchl 2010, 56]. Die Entstehung psychischer Störungen wird nach dem so genannten Stress-Vulnerabilitäts-Modell erklärt [ebd., 56 f], was im Prinzip nichts anderes ist als eine kurzschlüssige Übertragung des Modells von Belastung, Beanspruchung und Bewältigung auf den Bereich der gravierenden psychischen Störungen [dazu grundlegend Oppolzer 1993]. Da verwundert es nicht, wenn Anwender des Programms nach einer entsprechenden Schulung glauben feststellen zu können: "Psychische Erkrankungen sind Störungen im Hirnstoffwechsel" [Wendel 2011] - eine Feststellung, mit der die Qualität psychischer Störungen als solcher komplett verfehlt wird.

Sieht man von seiner inhaltlichen Fragwürdigkeit ab, dann ist der Einsatz von Programmen wie ZERA vor allem insofern problematisch, als sie mit ihrem Curriculum bis zu einem gewissen Grad in Konkurrenz zu

dem realen, arbeitsbezogenen Geschehen in der Werkstatt treten. Es wird beansprucht, dass das Programm "kurative Wirkfaktoren" entfaltet; die Teilnehmer sollen "voneinander lernen und sich durch die Gemeinschaft mit gleichermaßen von einer psychischen Erkrankung Betroffenen emotional entlasten"; darüber hinaus könnten auch "dysfunktionale Einstellungen ... korrigiert werden; schließlich werde auch "das Erleben von Solidarität und Hoffnung" möglich [Plöchl 2010, 16].

Zum therapeutischen Anspruch des ZERA-Programms muss grundsätzlich festgestellt werden: In einer Werkstatt für Behinderte ist es die Teilhabe an einer möglichst normalisierten Arbeit, die genutzt werden soll, um therapeutische Effekte zu ermöglichen. Diese Teilhabe stellt dort das eigentliche "Gruppentrainingsprogramm" dar. Werkstätten tragen zur Stabilisierung und Entwicklung der Persönlichkeit nicht durch modellierte Verhältnisse und entsprechende Curricula bei, wie sie in andragogischen oder klinischen Institutionen üblich sind, sondern durch den direkten Einbezug in eine reale Arbeit. Diese Aktivität bildet in Wirklichkeit den "roten Faden" [ebd., 14], den das ZERA-Programm beansprucht zu bieten. Die interpersonellen Beziehungen sind in der Arbeit immer durch die Notwendigkeiten einer gemeinsamen Sache vermittelt, was unverzichtbar ist, wenn die Beziehungen zu einer realen Gemeinsamkeit führen sollen, und wenn man das Maß dieser Gemeinsamkeit realistisch bestimmen will. Der Alltag in einer Werkstatt mag nüchterner sein als das Erleben in einer ZERA-Gruppe, aber dafür sind die Kollektive in den Werkstätten jedenfalls keine Pseudo-Gemeinschaften.

Das Konkurrenzverhältnis eines Programms wie ZERA zum konzeptionell bestimmten Geschehen in der Werkstatt besteht auch hinsichtlich jener Elemente der Arbeitskultur, die sich nicht auf die Produktion von Waren beziehen, sondern auf die (Re-)Habilitation, also auf die Pflege und Entwicklung der beruflichen Handlungsfähigkeit. So heißt es, das ZERA-Programm unterstütze "jeden Teilnehmer dabei, das richtige Anforderungsniveau im beruflichen Bereich zu finden" [ebd., 17]. Das ist aber nicht die Aufgabe eines Sonderprogramms, sondern die genuine Aufgabe der Sozialdienste und Gruppenleitungen, die sie vor allem auf der Grundlage ihrer persönlichen Wahrnehmungen und kraft ihrer Fachkompetenz zu bewältigen haben. Auch der Ort dieser Aufgabe ist eindeutig vorgegeben: Es handelt sich nicht um Interaktionen im Rahmen eines Sonderprogramms, sondern um die regulären Gespräche im Rahmen der Eingliederungs- und Hilfeplanung sowie der persönlichen Betreuung.

Den Gruppenleitern der Werkstätten wird bislang leider kein Modell geboten, an dem ihnen deutlich werden könnte, wie man eine individuelle und dynamische Lernplanung ins Werk setzen kann, die sich von dem überkommenen Muster einer curricularen Planung abhebt. So wird auch die Prüfungsverordnung für die Fachkräfte zur Arbeits- und Berufsförderung [FAB] weithin als Vorlage für ein Curriculum missverstanden. In Wirklichkeit steckt sie nur die inhaltlichen Bereiche ab, in denen sich die Prüfung bewegen kann, so dass sie ein „Curriculum“ allenfalls für die Prüfungskommissionen enthält, die erfahrungsgemäß erst lernen müssen eine Prüfung zu definieren und durchzuführen, die den Kriterien der Verordnung gerecht wird. Mit der platten Übernahme der Prüfungsverordnung als Curriculum für die Prüfungsteilnehmer wird vor allem ignoriert, dass es sich bei der FAB-Prüfung nicht um eine Ausbildungs-, sondern um eine Fortbildungsprüfung im Sinn des Berufsbildungsgesetzes handelt [BBiG, Teil II, Abschn. 6, Kap. 2]. In den entsprechenden Empfehlungen für die Lehrgänge zur Prüfungsvorbereitung werden die inhaltlichen Aspekte der Prüfungsverordnung ohne weiteres in eine „Studentafel“ umgegossen [Frohnberg 2001, 21]. Dem schließt sich ein Katalog von entsprechenden Lernzielvorgaben und Lehrinhalten an [ebd., 24 f], der sich als „Rahmenstoffplan“ versteht [ebd., 43]. Als „Beispiele zur Lehrgangsgestaltung“ folgen dann inhaltliche Vorgaben, die zu einer Reihe von Lehrgangsblocken konfektioniert sind [ebd., 49 f].

Der curriculare Ansatz einer Prüfungsvorbereitung verkennt, dass es bei der Ausbildung von Gruppenleitern nicht allein auf die materialen Inhalte ankommt, sondern nicht minder auf die formale Seite des Lernens, auf die Lernförderung als solche, die objektiv den wesentlichen Lerngegenstand und damit den eigentlichen Inhalt modellhaft repräsentiert. In der Prüfungsvorbereitung kann es daher nicht allein um Sachinformationen gehen; vielmehr sollten die Gruppenleiter am Beispiel ihres eigenen Lernens erfahren, was konkretes Lernen ist, und wie ein individueller Lernprozess unterstützt werden kann. Sinnvoll ist hier, dass man einem Gruppenleiter in der Prüfungsvorbereitung die Gelegenheit gibt, seine Praxis zu reflektieren und jene Punkte zu identifizieren, mit denen er sich lernend beschäftigen will. Das Ergebnis dieser Auseinandersetzung mit der eigenen Arbeit sollte das Material für eine schriftliche Hausarbeit abgeben,

wie sie die FAB-Prüfungsverordnung als Prüfungsleistung vorsieht. An die Stelle eines abfragbaren Wissens würde hier die reflektierte Selbstpositionierung des Gruppenleiters in seinem neuen Handlungsfeld treten.

Nun sind noch keine Forschungsergebnisse bekannt, die Aussagen zu der Frage erlauben, welche Art von Lernplanung in den Werkstätten für Behinderte tatsächlich praktiziert wird. Vielleicht würde sich bei einer näheren Betrachtung zeigen, dass die Praxis hier schon weiter ist, als es die üblichen Förderkonzepte erwarten lassen. Diese Konzepte stellen jedenfalls nicht darauf ab, dass die behinderten Mitarbeiter ihre eigenen und realen Lernproblematiken einbringen, und dass sich das Lerngeschehen der Werkstatt von dorthin strukturiert. Die gängige Konzeptualisierung von Lernplanung in der Werkstatt kann vielmehr als ein individualisiertes Curriculum bezeichnet werden. Dabei soll von Seiten der Werkstatt festgelegt werden, was die Mitarbeiter zu lernen haben, und es sollen dann Maßnahmen ergriffen werden, die auf das jeweilige Individuum eingehen um sicherzustellen, dass der Einzelne den allgemein vorgezeichneten Weg gehen kann. Auch aus der Schule ist dieser Ansatz als "Förderung" bekannt, die dort zusätzlich zum regulären Unterricht eingesetzt wird. Das Grundschema des individualisierten Curriculums in der Werkstatt ist die Abfolge von Beobachtung der behinderten Person, der Beurteilung ihrer Fähigkeiten, der Identifikation von Fähigkeitsdefiziten und der daraus abgeleiteten planerischen Zielsetzung. Der wirklich individuelle Weg über die realen Handlungsproblematiken und die Diskrepanz-Erfahrungen, über die Lernproblematiken und die Lernhaltungen wird bei diesem Ansatz durch die Fremdplanung der Lerntätigkeit ersetzt.

Im Unterschied zu allen curricularen Vorprägungen der Lerntätigkeit betont das betriebliche Qualitätsmanagement den Bezug zu den Personen und ihren konkreten Lernproblematiken. Vor allem die Einbeziehung der Personen ist als Prinzip von besonderer Bedeutung, wenn es um die Lernplanung geht. Die jeweilige Person hat einen speziellen Blick auf ihre Tätigkeit, der es rechtfertigt, ihre Selbstwahrnehmung besonders zu gewichten. Nun wird im Qualitätsmanagement das Individuelle in der Regel aus dem Blickwinkel der Organisation gesehen. So steuert man auch die Frage der Lernplanung von einer übergeordneten Ebene aus an. Allgemeines Thema sind hier etwa die zukünftigen Bedürfnisse der Organisation, zu denen auch die Erfordernisse auf Seiten des Personals gehören. Die ISO 10015 gibt an, dass solche Bedürfnisse von internen Quellen abgeleitet werden können, etwa von den Wünschen von Beschäftigten, in denen Gelegenheiten zur Personalentwicklung benannt sind, die mit den Zielen der Organisation in Einklang stehen („requests from employees identifying opportunities for personal development which contribute to the organization's objectives“) [10015, 4.2.3]. Im Prinzip wird hier begünstigt, dass man die Lernaktivität auf die Lernproblematiken gründet, die von den Personen eingebracht werden.

Ein Entwurf zur aktuellen ISO 9004 empfiehlt der Organisation die Mitarbeiter zu ermächtigen, „aus den strategischen und prozessorientierten Zielen der Organisation ihre eigenen persönlichen Ziele abzuleiten und Pläne für deren Erfüllung aufzustellen“ [9004:2007, 7.3.2]. Die Organisation soll interne Quellen finden und nutzen, die als „Basis für das Lernen verwendet werden können“ [ebd., 10.4]; dazu werden auch „Probleme“ und „Störungen“ gezählt [ebd.]. Die persönliche Lernplanung soll nicht vorgegebenen Curricula folgen, sondern sie findet in den individuellen Lernproblematiken des jeweiligen Mitarbeiters ihre reale Basis. Das ist zu beachten, wenn die Endfassung der Norm das "Einrichten eines Weiterbildungssystems" empfiehlt, zu dessen Teilsystemen die Lernplanung gehören würde [9004:2009, 6.3.3].

Es ist sicher bezeichnend, dass gerade die ISO 29990 von der Linie abweicht, auf der sich die ISO 9004 bewegt [29990, 3.2.3]. Die ISO 29990 ist keine Norm für ein betriebliches Qualitätsmanagement, sondern für das Qualitätsmanagement von so genannten Lerndienstleistern, worunter man die üblichen Träger der angebotsorientierten Erwachsenenbildung zu verstehen hat. Da bei deren Art der Lernorganisation eine gemeinsame Praxis der "Teilnehmer" in der Regel fehlt, entsteht hier in gewisser Weise der Zwang, als Angebot ein vorab definiertes Curriculum an die Stelle einer wirklichen Lernplanung zu setzen. Immerhin sieht man die Notwendigkeit, auch in diesem Rahmen die Möglichkeit eines "selbstbestimmten Lernens" vorzusehen [ebd.]; das Angebot soll den "unterschiedlichen Erfordernissen der einzelnen Lernenden Rechnung tragen" [ebd.]. Auch wird das "Curriculum" nicht auf den Lehrplan reduziert, sondern es soll als "Konzeption für den Lernprozess" aufgefasst werden [ebd., 2.6].

Hinsichtlich des curricularen Lernens sollte die Werkstatt im Rahmen ihrer Selbstbewertung regelmäßig einschätzen, inwieweit ihre Praxis den einschlägigen Vorgaben und Empfehlungen entspricht. Leitfragen für eine Reflexion der andragogischen Tätigkeit in der Werkstatt können hier sein:

- Geht die Lernplanung von individuellen Möglichkeiten und Erfordernissen der Fähigkeitsentwicklung aus, die in der Praxis deutlich geworden sind, oder tritt an die Stelle eines individuellen Lernprogramms ein allgemeines Curriculum?
- Beinhaltet die Lernplanung eine Vereinbarung über die Lernaktivität der Personen und ihre andragogische Unterstützung, die vom Lernenden mit guten Gründen akzeptiert werden kann, oder wird den Personen die Teilnahme an konfektionierten Bildungsmaßnahmen auf Grund ihrer Funktion in der Werkstatt zugewiesen?

Die Einsicht in die Problematik des curricularen Lernens beginnt damit, dass die neuen Fachkräfte in der Werkstatt ein kritisches Verständnis für ihre eigenen Lernplanungen entwickeln. In der Einarbeitung von neuen Gruppenleitern sollte man deshalb der Tendenz entgegenwirken, den üblichen und vorgegebenen Curricula zu folgen, statt eine individuelle Planung vorzunehmen. Als FAB-Prüfungsteilnehmer sollte der Gruppenleiter für die eigene Person klären, welche Anforderungen tatsächlich mit den Prüfungsleistungen verbunden sein werden, die er erbringen will, und welche Wissens- und Fähigkeitslücken er schließen müsste, um diesen Anforderungen zu entsprechen.

Mit Blick auf die Förderung der behinderten Mitarbeiter sind bildungsplanerische Aktivitäten in der Werkstatt explizit vorgesehen. So benennt die FAB-Prüfungsverordnung generell als Prüfungsgegenstand das „Mitwirken beim Planen und Durchführen von begleitenden Maßnahmen zur Weiterentwicklung der Persönlichkeit“ des Werkstatt-Mitarbeiters [FAB, 5.3]. Der Gruppenleiter muss „beim Erstellen eines individuellen ... Förderplans für den weiteren Rehabilitationsverlauf nach Maßgabe des Eingliederungsplans durch konkrete Vorschläge mitwirken können“ [FAB, 4.3]. Der Förderplan bringt die Entwicklungspartnerschaft zwischen dem Habilitanden und der Werkstatt in konkreter Weise zum Ausdruck, sowohl mit Blick auf die inhaltliche Ausrichtung als auch hinsichtlich der gegenseitigen Erwartungen; er stellt eine "spezifische Fortentwicklung des Eingliederungsplans" dar [FAB 7.2]. In lerntheoretischer Hinsicht wird mit diesen Normen die institutionelle Lernplanung angesprochen; zu fragen ist hier, inwiefern die Lernplanung so angelegt wird, dass sie von der jeweiligen Person und ihren realen Handlungsproblematiken ausgeht.

Die Prüfungsverordnung für die Fachkräfte enthält eine grundsätzliche Absage an curriculare Planungsmuster, denn es geht bei der Förderplanung um das „Planen von Entwicklungs- und Lernfortschritten“ [FAB, 5.2]. Gegenstand der Planung ist kein abstrakter Verlauf, sondern die konkrete Entwicklung einer bestimmten Person. Eine individuelle und dynamische Planung kann nicht als die Anfertigung eines idealen Klischees aufgefasst werden, das man anschließend der Person aufprägt. Vielmehr ist es die Aufgabe der Planung, Lerngegenstände individuell auszuwählen und die Regie in einem individuellen Prozess sicher zu stellen. Dieser Gedanke ist von besonderer Bedeutung, wenn von der Gruppenleitung das „Mitwirken ... bei der Fortschreibung des ... Förderplans“ erwartet wird [FAB, 1.2], wenn also Pläne angepasst oder ergänzt werden sollen. Da sich die Planung auf die Entwicklung als solche bezieht, befindet sich auch die Planung selbst in Bewegung und muss als Dimension eines übergreifenden Prozesses verstanden werden.

Leitfragen zur fallbezogenen Reflexion für die schriftliche Hausarbeit im Rahmen der FAB-Prüfung können sein:

- Welche Erfahrungen hat die behinderte Person mit dem curricularen Lernen in pädagogischen Institutionen gemacht?
- Welche Seiten des curricularen Lernens bieten Vorteile aus der Sicht der Person?
- Welche Seiten des curricularen Lernens hat die Person in ihrer Biografie nicht als förderlich erlebt?
- Inwiefern sind die Lerngewohnheiten der Person auf Grund ihrer bisherigen Lernerfahrungen von einem curricularen Lernen geprägt?
- Welche Lernerfolge auf Grund eines individuellen, nicht-curricularen Vorgehens hatte die Person in der Vergangenheit?
- Wie steht die Person zu der Anforderung, auf allgemeine Lehrprogramme zu verzichten und sich Lerngegenstände in selbstgeplanten Schritten anzueignen?

Prüfungsaufgaben für die schriftliche Aufsichtsarbeit können sein:

- Erläutern Sie am Beispiel, inwiefern es von Bedeutung ist, dass die Lernplanung von einer individuellen Bestimmung der Lernbedarfe ausgeht.

- Stellen Sie am Beispiel dar, wie der Gruppenleiter dazu beitragen kann, dass sich die Lernplanung an den Lernproblematiken der behinderten Mitarbeiter orientiert.

2.6.1.3 Zusammenfassung

Beim curricularen Lernen wird die individuelle Entwicklung der Person durch ein Lernprogramm ersetzt, das in der Regel Allgemeingültigkeit beansprucht. An die Stelle eines problembezogenen Lernens mit seinen individuellen Lernwegen tritt ein konfektioniertes Lernprogramm, das von Allen unterschiedslos durchlaufen werden soll. Curriculares Lernen ist ungünstig, weil es Lernwiderstände hervorruft und die wirklichen Lernbedarfe der Personen verdeckt.

Organisationen können auf allgemeine Curricula verzichten. Die Bedarfe der Personalentwicklung können hier von internen Quellen abgeleitet werden, insbesondere von den realen Handlungsproblematiken der Personen. Zur Qualitätsentwicklung trägt vor allem bei, dass man sich ein Bewusstsein davon verschafft, inwieweit es gelingt, bei der Lernplanung curriculare Formen zu vermeiden.

Der Begriff des Curricularen Lernens steht für die inhaltliche Fremdbestimmung des Lernens, die kulturell verbreitet ist. Von besonderer Bedeutung für eine subjektorientierte Lernunterstützung ist hier die Bereitschaft, auf die Standardisierung von Lernaktivitäten zu verzichten.

2.6.1.4 Fazit

In der Werkstatt sollen curriculare Muster der Lernorganisation vermieden werden. Unter dem Aspekt des "Curricularen Lernens" ergibt sich folgender Befund:

- Kompatibel mit der subjektorientierten Position ist die Orientierung der Behindertenhilfe auf den Abbau von Umweltfaktoren und Gegebenheiten, die der Gesundheit abträglich sind;
- kompatibel ist auch das Prinzip der Werkstattarbeit, nach dem nicht ein vorgegebener Stoff, sondern die individuellen Eignungen und Neigungen der Person als Grundlage der Lernplanung genutzt werden sollen;
- kompatibel ist weiterhin die Empfehlung des Qualitätsmanagements, interne Quellen als Basis für das Lernen zu nutzen;
- Ambivalenzen zeigen sich in den Kundenforderungen der Arbeitsagentur, die zwar darauf verzichten, für den Berufsbildungsbereich einen Katalog allgemeingültiger Lernziele vorzugeben, die den Werkstätten aber vorschreiben selbst Bildungspläne zu erstellen, nach denen sich die Lernförderung richten soll;
- Divergenzen sind in der Praxis feststellbar, wenn etwa Konzepte eines programmierten Lernens an die Stelle einer individuellen Auseinandersetzung mit der realen Arbeit gesetzt werden.

Die ermittelten Kompatibilitäten sind von wesentlicher Bedeutung; die ermittelten Ambivalenzen und Divergenzen ergeben sich auf Grund von Abweichungen in der Praxis. Angesichts dessen kann festgestellt werden, dass die subjekttheoretische Kategorie des Curricularen Lernens für die Konzeption von Lerndienstleistungen in der Werkstatt für Behinderte geeignet ist. Zu den einschlägigen Forderungen und Empfehlungen für die Werkstätten steht der subjektorientierte Ansatz hier im Verhältnis einer weitgehenden Übereinstimmung; sie lässt sich als wesentliches prozessbezogenes Qualitätsmerkmal ausdrücken: Die Werkstatt wirkt darauf hin, dass man die curriculare Vorfestlegung von Lernaktivitäten vermeidet.

2.6.2 Lehr-Lernen als formale Fremdbestimmung

Allgemein wird unter „belehren“ eine Tätigkeit verstanden, bei der eine Person einer anderen Person sagt, wie etwas wirklich ist [Duden 2002]. Die subjektorientierte Lerntheorie geht davon aus, dass die formale Fremdbestimmung des Lernens in Form von Instruktionen Dritter zu den Risiken des institutionellen Lernens gehört; in diesem Sinn wird vom "Lehr-Lernen" gesprochen. Es ist zu fragen, ob der Begriff des Lehr-Lernens als konzeptionelle Kategorie für die andragogische Tätigkeit in der Werkstatt für Behinderte relevant ist.

2.6.2.1 Grundpositionen subjektorientierter Lernunterstützung

Mit dem dem Begriff des Lehr-Lernens fasst Klaus Holzkamp nicht nur die Form der direkten Belehrung von Person zu Person und damit gewissermaßen ein interpersonales Beziehungsmuster. Das Lehr-Lernen wird vielmehr in einem weiteren Sinn verstanden, nämlich als „intendierte Einrichtung von Lernbedingungen“ [Holzkamp 1993, 420], die auf Seiten der Einrichter von einer bestimmten Absicht geleitet ist, und die über die individuelle Begegnung des Lehrenden mit dem Lernenden hinausreicht. Damit geht die Vorstellung einher, die Arbeitsteilung in einer pädagogischen Institution bestehe im Wesentlichen darin, dass man die Lerntätigkeit der Lernenden genauso einrichten kann, wie man für die Arbeiter in einem Produktionsbetrieb die Arbeit vorbereitet. In diesem Sinn sei Lernen heute „in unterschiedlichen Erscheinungsformen an Belehren gebunden, ja es wird tendenziell mit Belehrt-Werden gleichgesetzt“ [ebd., 12].

Die Hauptperson des Lehr-Lernens ist nicht der Lernende, sondern der Lehrer. Er kennt den fachlichen Inhalt des jeweiligen Unterrichts, und ihm wird zugetraut, dass er diese Kenntnis Anderen vermittelt. Er stützt sich dabei auf einen Lehrplan, der beansprucht, das allgemein Wichtige zu enthalten. Als guter Lehrer gilt derjenige, dessen didaktisches Instrumentarium es erlaubt, auch bei schwierigen Lerninhalten Vermittlungserfolge zu erreichen, und zwar auch bei solchen Schülern, bei denen Lernschwächen oder Widerstände bestehen. Probleme im Lernprozess werden nicht als Probleme des Lernens gesehen, also des Aneignungshandelns der Lernenden, sondern sie werden als Probleme der Lehre behandelt, also des Vermittlungshandelns der Lehrenden. Sollten die erwünschten Lern-Effekte nicht eintreten, dann wird die Didaktik überprüft und verändert. Der Lernende ist in diesem Geschehen nur der Adressat des Lehrers. Paulo Freire spricht hier vom "Bankiers-Konzept", bei der die Erziehung "zu einem Akt der Spareinlage" wird, "wobei die Schüler das 'Anlage-Objekt' sind, der Lehrer aber der 'Anleger'" [1970, 74]; mit diesem Bild wird die Entsubjektivierung angesprochen, die mit dem Lehr-Lernen verbunden ist sowie auch die Fremdbestimmung des Lernenden durch die traditionelle Schule und ihre Lehrkräfte.

Die Grundvorstellungen des Lehr-Lernens erscheinen in ihrer Einfachheit als geradezu selbstverständlich. Auf der Beziehungsebene bestehen sie in dem kommunikativen Muster von Sender und Empfänger: Der Lehrer sendet Informationen, und die Schüler nehmen sie auf; auf der Sachebene wird die Fachkompetenz des Lehrers vorausgesetzt, der die Informationen nach ihrer Relevanz und nach ihrem Wahrheitsgehalt auswählt, und der sie anschließend in geeigneter Weise präsentiert. Die Standardform des organisierten Lehr-Lernens bildet der Unterricht. Er findet zu bestimmten Zeiten statt sowie an Orten, die dafür speziell eingerichtet sind. Der Unterricht folgt den vorbestimmten Inhalten des Lehrplans und benutzt typische Formen wie etwa den Vortrag des Lehrers. Außerdem richtet sich der Unterricht an eine möglichst homogene Zielgruppe, die raum-zeitlich bestimmt ist, etwa an Kinder einer bestimmten Jahrgangsstufe, die im Einzugsgebiet der jeweiligen Schule leben. So stellt der Unterricht im Prinzip eine kollektive Darbietung von Informationen dar, die für die jeweilige Zielgruppe optimiert ist.

Die Effektivität des Lehr-Lernens wird heute weithin bezweifelt. Auch Holzkamp hält es für einen Kurzschluss zu glauben, „Lehren erzeuge bei optimaler Unterrichtung durch den Lehrer aufgrund seiner beruflichen Kompetenz ... notwendig die vorgesehenen Lernprozesse“ [ebd., 391]. Wenn dem so wäre, dann müssten die erwünschten Lerneffekte tatsächlich eintreten, wenn man die Schüler nur an den Informations-Tropf des Lehrers hängt und für Aufmerksamkeit im Unterricht sorgt. Im Prinzip geht man hier von der Vorstellung aus, man könne die Gehirne der Schüler ebenso mit beliebiger Information bespielen, wie man eine elektronische Datei auf einen Datenträger kopieren kann. Mit Blick auf diesen Transfer spricht Jean Lave vom "Pipeline"-Modell der erzieherischen Produktion von Humankapital [1997, 121]. Das Lehr-

Lernen ist in diesem Konzept nicht gegenüber den Mechanismen der geistigen Manipulation abzugrenzen, wie man sie etwa aus der Werbung kennt. Ein „umfassend ‚schulgebildeter‘ Mensch“ wäre somit „nichts anderes ... als ein Produkt dessen, was andere sich für ihn ... ausgedacht haben“, bemerkt Holzkamp „mit einer gewissen Beklemmung“ [1993, 396].

Zu den Notwendigkeiten eines echten Lernens steht das Lehr-Lernen in einem diametralen Gegensatz. Der Lernende wird aus seiner Funktion als Hauptperson des Prozesses verdrängt, denn diese Funktion nimmt nun ein Lehrer ein. Die offizielle Vorausplanung des Lehrgeschehens tritt an die Stelle einer individuellen und prozesshaften Annäherung an den Lerngegenstand. Holzkamp kennzeichnet diese Situation als „Enteignung“ des Lernens [ebd., 12], denn hier wird dem Lernenden die Verantwortung für seine eigene Entwicklung systematisch aus der Hand genommen.

Die prinzipielle Schwäche des Lehr-Lernens resultiert jedoch nicht allein daraus, dass der Lernende zum Objekt der Belehrung gemacht wird. Der entscheidende Schwachpunkt des Lehr-Lernens ist vielmehr darin zu sehen, dass es sich nicht auf eine echte Lernproblematik der jeweiligen Person gründet [s. 2.2.5.1]. Eine zentrale These von Holzkamp besteht in der einfachen Einsicht, dass in Wirklichkeit kein nachhaltiger Lernprozess in Gang kommt, wenn die „Übernahme einer Lernproblematik durch das Lernsubjekt“ [ebd., 424] nicht gegeben ist. Eine Person hat Grund etwas zu lernen, wenn sie auf eine Problematik gestoßen ist, deren Lösung eine Lernanstrengung erfordert. Solche Erfahrungen eigener Probleme kann man der Person ebenso wenig abnehmen wie die eigene Entscheidung zum Lernen. Mit dem Lehr-Lernen wird versucht, diese Hürde durch didaktisches Geschick zu umgehen, also Personen zum Lernen zu verleiten, die dafür weder Anlass, Grund noch Willen haben.

Beim typischen Lehr-Lernen werden die Lernenden als Objekte der Lehre aufgefasst; die Lehre wird an den Schülern quasi „vollzogen“ [ebd., 431]. Der Lehrer wirkt auf die Schüler ein, und dabei hängt das Lernen der Schüler von der Lehre ab wie eine Wirkung von der Ursache. In gewissem Sinn werden die Lernenden hier wie Versuchspersonen behandelt, mit denen man ein Experiment durchführt. Die Instruktionen des Lehrers spielen beim Lehr-Lernen die Rolle, die in der traditionellen Psychologie die „unabhängige Variable“ spielt; sie soll auf die Versuchspersonen einwirken und dort einen Lerneffekt auslösen, der dann als „abhängige Variable“ interpretiert wird [ebd., 409]. Dementsprechend stellt man sich vor, dass die Lehre im Lernenden bestimmte Mechanismen auslöst, die schließlich zu einem Lerneffekt führen. Die Kenntnis solcher Mechanismen soll es gestatten, effektiv zu lehren und Lernprozesse zu optimieren. Die Lernenden werden dabei nicht als Subjekte aufgefasst, sondern es wird ihnen ein objektiver, „quasi-organismischer Charakter“ zugeschrieben [Markard 2009, 41]. Deshalb hält Holzkamp das Lehr-Lernen grundsätzlich für eine Fiktion, denn „Lernen läuft ... nicht als irgendwie gearteter Mechanismus ab, sondern ist eine Weise begründeten menschlichen Handelns“ und somit notwendig die Funktion eines Subjekts [1993, 225].

Im Endeffekt kommt es einer systematischen Lernbehinderung gleich, wenn man gezwungen wird sich belehren zu lassen, wie das in pädagogischen Institutionen gang und gäbe ist. Die Eingebundenheit in die Disziplin der Institution hält die Person davon ab, sich in eigener, selbstgestalteter Weise mit jenen Gegenständen zu beschäftigen, die von persönlicher Bedeutung sind. Zugespitzt könnte man sagen: Solange man belehrt wird, hat man keine Gelegenheit, etwas zu lernen. Vor allem durch die Elemente des Lehr-Lernens, des curricularen Lernens [s. 2.6.1.1] und des defensiven Lernens [s. 2.6.3.1] stellt sich die traditionelle Unterrichtsschule „als Ort mitmenschlicher Verwahrlosung und darin Verwahrlosung der Lernkultur“ dar, wie Holzkamp unmissverständlich feststellt [1993, 485].

In der Pädagogik besteht wohl Problembewusstsein hinsichtlich des Lehr-Lernens, aber es besteht ebenso eine beeindruckende Ungleichzeitigkeit zwischen diesem Bewusstsein und der realen Praxis. Nach einem kritischen Bericht der hessischen Schulinspektoren verliefen in den Jahren 2007 und 2008 noch immer etwa 70 Prozent des schulischen Geschehens in Form des Frontalunterrichts [Hanack 2009]. Gegen solcherlei Praxis formiert sich auch in den Schulen ein Widerstand. Ulrike Kegler ist Leiterin einer staatlichen Schule in Potsdam, die im Jahr 2007 mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichnet worden ist. In einem Gastbeitrag für eine Tageszeitung hält Kegler ein Plädoyer, das man von einer Schulleiterin nicht erwarten würde: „Hängt endlich die Tafeln ab“, überschreibt sie ihren Beitrag [2009]. Die Schultafel sei nicht nur das Symbol, sondern bis heute auch das zentrale Instrument des konventionellen Frontalunterrichts. Auf der Tafel werde das Lehrplan-Wissen präsentiert, das die versammelten Schüler durch die Vermittlung des

Lehrers empfangen sollen. Mit ihrem dreiteiligen Aufbau erinnerten die Tafeln an die Altaraufsätze in den Kirchen, und "nicht selten müssen die Kinder ... das, was dort geschrieben steht, eher glauben, als dass sie es verstehen" [ebd.]. Kegler kritisiert die räumliche und zeitliche Rigidität in den Schulen, und sie stellt die Fülle des vorgeschriebenen Lehrstoffs ebenso in Frage wie die klassische Kontrollfunktion des Lehrers. Im Mittelpunkt der Kritik steht damit der traditionelle Ansatz des Lehr-Lernens, der diese ungünstigen Lernbedingungen voraussetzt.

Bekanntlich ist das Lehr-Lernen nicht auf die Schule beschränkt. So ist es auch in der Erwachsenenbildung üblich, dass man Lernprozesse nach dem Muster des Unterrichts organisiert. Vor allem der Aufschwung der beruflichen Weiterbildung hat dem Lehr-Lernen zu einer Renaissance verholfen. Symptomatisch dafür ist die Inflation von Veranstaltungen, die heute zu allen Themata angeboten werden, als bräuchte es für jeden möglichen Lernbedarf auch eine Lehrveranstaltung. Symptomatisch ist darüber hinaus der exzessive Einsatz von Visualisierungsmedien in den Veranstaltungen, der zumeist nur eine pseudo-moderne Variante des alten Frontalunterrichts darstellt. Nach dem Overhead-Projektor ist der Beamer gewissermaßen zum Katheder unserer Zeit geworden. Waren diese Mittel ursprünglich dazu gedacht, die sprachlich-digitalen Ausführungen eines Referenten mit bildhaft-analoger Information zu ergänzen, so begnügen sich viele Referenten mittlerweile damit, den Text ihres Vortragskonzeptes zu projizieren, um ihn dann coram publico abzulesen und zu erläutern. Zu Zeiten des Overhead-Projektors brachten es manche Referenten auf enorme Werte in der Menge der Overhead-Folien, die sie im Rahmen einer Tagesveranstaltung den Teilnehmern zugemutet haben; von ihren eher dialogorientierten Kollegen wurden sie gerne als "Folienjäger" bezeichnet. In der Informationsflut der projizierten Bilder geht nicht nur der Blick auf das Wesentliche verloren, sondern gleichzeitig verkümmert auch die Lernmotivation der Teilnehmer, die in abgedunkelten Seminarräumen der Monotonie von Vorträgen ausgesetzt sind und dabei nicht selten auffällige Symptome einer Tagesmüdigkeit zeigen. Für die technischen Störungen, die bei diesem Medieneinsatz regelmäßig auftreten, muss man in andragogischer Hinsicht dankbar sein, denn sie können im günstigen Fall dazu führen, dass der Referent gezwungen ist, sein Lehr-Konzept zu verlassen und das Gespräch mit seinen Teilnehmern zu suchen.

Die eigentliche Ablösung des konventionellen Frontalunterrichts ist wohl das E-Learning, das tatsächlich zu mehr Kommunikation führen kann, dessen Möglichkeiten aber erkennbar vom traditionellen Lehr-Lernen in Dienst genommen werden, sei es um die vermeintliche Modernität des pädagogischen Angebots unter Beweis zu stellen, oder sei es, um den Markt für ein bestimmtes Angebot auf elektronischem Weg zu vergrößern. Auch beim E-Learning kommt es eben darauf an, welche konzeptionellen Grundlagen einer Lernunterstützung im Hintergrund Regie führen. Schon vor mehr als vierzig Jahren hat Hans-Jochen Gamm kritisiert, die "spätbürgerliche Pädagogik" entwickle eine "Vorliebe für technische Verbesserungen im Bildungswesen" [1972, 120]. Durch die Konzentration auf derlei "pädagogische Technologie" werde der Eindruck erweckt, man löse damit die "Bildungsgesamtproblematik", vertrete dabei einen "humanisierenden Ansatz" und gewinne einen höheren "Grad von Wissenschaftlichkeit" in der Methodik [ebd.].

Mittlerweile werden Grundpfeiler der traditionellen Lernorganisation wie des Lehr-Lernens selbst von führenden Vertretern der kapitalistischen Wirtschaft in Frage gestellt. So ist Eberhard von Kuenheim der Meinung, dass "die Prozessketten von Erziehung und Bildung zu oberflächlich angelegt" seien [2011]. Das liege im Wesentlichen daran, dass Bildung und Ausbildung "funktional verstanden und ökonomischem Nutzen denken untergeordnet" werden; das "Übergreifen der Ökonomie auf alle Bereiche des Lebens" gehöre "zu den Traumata unserer Zeit". Am Bildungswesen kritisiert Kuenheim vor diesem Hintergrund insbesondere die Verschulung. Bildung werde hier auf eine "Anhäufung von Wissen" reduziert, und die Aufgabe des Bildungswesens beschränke sich auf die "Wissensvermittlung". Das widerspreche dem Bildungsauftrag, denn Bildung sei kein "Faktenwissen", sondern stelle die "Fähigkeit umfassender Orientierung in der Wirklichkeit" dar. So ist die Verschulung in den Augen Kuenheims ein "gefährlicher Irrweg". Wissen werde hier "nicht wirklich verarbeitet, sondern vorwiegend konsumiert" - treffender lässt sich die Crux des Lehr-Lernens kaum auf den Punkt bringen. Als Begleiterscheinung der Verschulung sieht Kuenheim den "Messbarkeitswahn" und den "Zwang zur Evaluation" auf Seiten der Anbieter sowie die Bewertung der "Annäherung an das Lernziel mit Noten" auf Seiten der Beschulten.

Die fachliche Kritik am Lehr-Lernen bezieht sich nicht auf die Notwendigkeit einer Lernunterstützung als solcher. So plädiert Peter Faulstich für ein „tragfähiges Konzept von Lehre jenseits des Lehr-Lern-

Kurzschlusses“ [2004 b, 69]. Es gehe darum, die andragogischen Institutionen als Stätten von Aneignung und Begegnung zu gestalten. In einer solchen Institution suchen die Lernenden „aktiv nach Wissen und Können und geben dem einen individuellen Sinn“ [ebd., 80]. Die Institution distanziert sich zu diesem Zweck vom Muster der Disziplinaranlage [s. 2.6.3.1] und ermöglicht Lernensembles mit einem unterstützenden Charakter. Sie verlässt die „außengeleitete Herstellungsperspektive“ [ebd.], das heißt sie handelt nicht mehr in der Vorstellung, nach der es ihre Aufgabe sei, bei den Lernenden bestimmte Qualifikationen herzustellen (die in der Regel von Dritten definiert und verlangt werden); die Lernenden würden hier „als Behälter gesehen, welche mit Wissen ... gefüllt werden“ [2002 b, 80]. Statt dieser „Machbarkeitsillusion“ [ebd.] zu erliegen, soll es den Lernenden ermöglicht werden, eine „innenbegründete Aneignungsperspektive“ einzunehmen [2004, 80]. Die Lehraktivitäten der Institution sollen dabei als eine „fördernde Intervention in Aneignungsprozesse“ gestaltet werden [ebd., 77]. An die Stelle der eingefahrenen „Herstellungsdidaktik“ soll eine „Vermittlungsdidaktik“ treten [1998, 124]; sie zeichne sich durch Handlungsorientierung aus sowie durch Teilnehmerorientierung, Interessenbezug, Problembezug, Methodenoffenheit, Selbsttätigkeit und Gruppenbezug [ebd., 126]. Bis zu einem gewissen Grad bleibt hier allerdings offen, wie eine Lernförderung konkret beschaffen sein könnte, die zwar institutionsgebunden ist, die aber gleichwohl subjektorientiert und individuell vorgeht. Stephan Dietrich zählt grundsätzlich die „Bereitstellung erforderlicher Infrastruktur“ zu den wesentlichen Aufgaben der andragogischen Institution als Lernort [2002, 131]. Das dürfte konsensfähig sein. Nicht minder klar ist aber, dass neben der Frage nach der Strukturqualität von Lerndienstleistungen auch die Frage nach den entsprechenden Prozessen zu beantworten wäre.

2.6.2.2 Positionen zur Lernförderung in den Werkstätten für Behinderte

Zum Auftrag der Werkstätten für Behinderte gehört es, Alternativen zu den konventionellen Formen des Lehr-Lernens zu praktizieren. Das Lehr-Lernen wird grundsätzlich als eine Lernmöglichkeit aus zweiter Hand erkannt. In der Werkstatt sei „nicht Belehren“ gefordert, sondern die „aktive Auseinandersetzung mit dem Inhalt“, stellt die Bundesarbeitsgemeinschaft der Werkstätten in ihren Leitlinien zur beruflichen Bildung fest [BAG 2002, 14]. Hier wird die Bedeutung unterstrichen, die einer direkten Verbindung des Lernenden zum Lerngegenstand zukommt. Jede Form der Belehrung würde sich zwischen die Lernenden und ihre Lerngegenstände schieben und die erforderlichen Lernprozesse behindern. Erkennt man das Lehr-Lernen als eine Barriere, dann trifft auf diese Form der Lernorganisation die Forderung zu, die hier bereits mit Blick auf das curriculare Lernen geltend gemacht wurde [s. 2.6.1.2], nämlich „beeinträchtigende Faktoren zu lokalisieren und zu reduzieren“ [Oberholzer 2009, 34].

In ihren Kundenforderungen verlangt die Arbeitsagentur, dass im Berufsbildungsbereich „bewährte Lernmodelle und -methoden angewandt“ werden [BA 2010, 5.1]. Sie sollen einen arbeits- und sonderpädagogischen Charakter haben und die „Persönlichkeitsförderung der Teilnehmer umfassen“ [ebd.]. Im Mittelpunkt dieser Forderung steht wohl das Anliegen, dass man auf die personalen Besonderheiten der Klientel eingeht, dass man die arbeitsbezogene Bildung nicht in enger Weise verwertungsorientiert gestaltet, und dass man für die Bildungsarbeit einen systematischen Ansatz verfolgt; auch wird nicht von Lehr-, sondern von Lernmodellen gesprochen. Gleichwohl ist es bedenklich, wenn sich die Arbeitsagentur hier darauf beschränkt, den Einsatz von Methoden zu verlangen, die als „bewährt“ gelten, denn auch für die Methoden des Lehr-Lernens wird ja durchweg beansprucht, dass sie sich in der Praxis bewährt haben, und sie wurden von den Sozialleistungsträgern bislang auch als geeignet anerkannt. Es muss deshalb angenommen werden, dass die Rede von den „bewährten Methoden“ ein Indiz dafür ist, dass auf Seiten der Leistungsträger noch kein Problembewusstsein hinsichtlich des Lehr-Lernens besteht, und dass man ungebrochen von der Vorstellung ausgeht, es seien die Werkstätten, die durch didaktische Vorkehrungen Qualifikationen bei ihren Mitarbeitern herstellen können, eben durch „bewährte Methoden“. Der Umkehrschluss verdeutlicht die Tragweite dieser Position im Verhältnis von Sozialleistungsträger und Leistungserbringer: Wenn sich bei den behinderten Mitarbeitern die intendierten Qualifikationen nicht einstellen, dann müsste das als Indiz dafür genommen werden, dass die Werkstätten eben keine „bewährten“ Methoden einsetzen und ihrem Leistungsauftrag nicht gerecht geworden sind.

Während die Werkstätten in ihrer Programmatik durchaus eine subjektorientierte Distanz zum Lehr-Lernen zeigen, werden auf der konzeptionellen und der operativen Ebene der Arbeit deutliche Inkonsistenzen sichtbar. Dabei ergeben sich die Probleme nicht allein aus den gängigen Konzepten zur Förderung behinderter Menschen.

derter Mitarbeiter, sondern auch aus der Art, in der man die Fortbildung für das andere Personalsegment organisiert, nämlich für die angestellten Arbeitnehmer in der Werkstatt. Bei diesem Segment hat man sich durchaus noch nicht für das Primat des Lernens entschieden; sowohl die Mitarbeiter selbst als auch die Leitungen setzen hier noch überwiegend auf die verschiedenen Arten der Lehre und des Unterrichts.

Wie in jeder Organisation, so erbringt auch in Werkstätten für Behinderte ein Team von Leitungen und Mitarbeitern Dienstleistungen für eine Gruppe von Kunden. Dieses Beziehungsmuster bildet sich im Qualitätsmanagement ab: Die Kundenorientierung, die Einbeziehung der Personen und die Führung sind die wichtigsten Prinzipien des Qualitätsmanagements [9004:2009, B 1 -3]. Grundsätzlich ist man gut beraten, wenn man die drei Pole von Mitarbeiter, Kunde und Leitung im Gleichgewicht hält. Was die angestellten Mitarbeiter, also das professionelle Personal betrifft, so kommt ihnen gerade im Bereich sozialer Dienstleistungen eine besondere Bedeutung zu, denn die Kernprozesse sind hier weitgehend mit dem Handeln und dem Verhalten der Mitarbeiter identisch. Die wirkliche Qualität der Dienstleistung ist von der Persönlichkeit der Mitarbeiter nicht zu trennen. Deshalb verdient die Personalentwicklung ein besonderes Augenmerk in den Werkstätten.

Heute unterhalten die meisten Werkstätten ein Qualitätsmanagement-System. Unter den Qualitätsdokumenten der Werkstätten befinden sich auch Grundsatztexte, Prozessübersichten und beigelegte Unterlagen zur Qualifizierung des Personals. Solche Dokumente geben zu erkennen, von welchen konzeptionellen Grundvorstellungen sich eine Organisation leiten lässt, wenn es darum geht, die Fort- und Weiterbildung der Mitarbeiter zu organisieren. Für den Bereich der Personalqualifizierung antworten viele Qualitätsdokumente im Wesentlichen auf die Frage: „Wie werden Mitarbeiter aus unserer Organisation in Fortbildungsveranstaltungen vermittelt?“ Mit den Dokumenten wird also nur der Weg beschrieben, auf dem ein angestellter Mitarbeiter schließlich zur Teilnahme an einer Lehrveranstaltung gelangt; in der Regel wird folgender Ablauf gewählt:

- Der Schulungsbedarf wird erhoben;
- ein Schulungsplan wird erstellt;
- es werden geeignete Anbieter von Bildungsveranstaltungen ermittelt;
- eine Person wird formell in eine Veranstaltung delegiert;
- die Person nimmt an der Veranstaltung teil;
- die Veranstaltung wird durch die Person bewertet.

Hier handelt es sich offenkundig um ein Verfahren der Vermittlung zwischen einem Schulungsbedarf und einem Schulungsangebot.

Geht man nach der sachlichen Substanz, dann fallen betriebliche Regelungen zur Vermittlung von internen Bedarfen und externen Angeboten in den Bereich des Beschaffungswesens. Insofern kann man einstweilen feststellen, dass sich die konzeptionellen Dokumente der Werkstätten zur Qualifizierung ihres angestellten Personals faktisch bislang auf Fragen des Beschaffungswesens beschränken. Folgerichtig sehen die meisten Träger auch vor, dass man die Bildungsanbieter als Lieferanten auffasst und sie entsprechend bewertet. Die entsprechenden Dokumente müssten also eigentlich einem Norm-Kapitel zum Beschaffungswesen im Rahmen des Ressourcen-Managements zugeordnet sein. Wenn sie stattdessen dem früheren Kapitel „Fähigkeit, Bewusstsein, Schulung“ [9001:2000, 6.2.2] zugeordnet waren, oder sie dem aktuellen Kapitel „Kompetenz, Schulung und Bewusstsein“ [9001:2008, 6.2.2] zugeordnet sind, so ist dies nur mangels einer Alternative richtig, denn der übergeordnete Normbereich „Management von Ressourcen“ [ebd., 6] enthält kein eigenes Kapitel zum Beschaffungswesen, im Unterschied zum Normbereich „Produktrealisierung“ [ebd., 7], der ein Kapitel zur „Beschaffung“ vorsieht [ebd. 7.4].

Unter andragogischen Aspekten sind Dokumente des Beschaffungswesens in Sachen Schulung nur scheinbar neutral. Zwar wird weder vorgeschrieben, in welcher Weise in den Veranstaltungen gelehrt werden soll, die von der Organisation belegt werden, noch geben die Dokumente an, wie Mitarbeiter arbeitsbezogen lernen können. In Wirklichkeit bezieht man aber eine andragogische Grundposition, wenn man sich in der Personalentwicklung darauf beschränkt, Mitarbeiter in Lehrveranstaltungen zu delegieren, denn hier wird faktisch der Vorrang der Lehre gegenüber dem Lernen festgeschrieben. Ein solches Primat der Lehre ergibt sich unausweichlich, wenn man die Qualifizierungsnotwendigkeiten des Personals als Bedarfe auffasst, die mit den üblichen, angebotsorientierten und unterrichtsförmigen Dienstleistungen der Erwachsenenbildung zu decken sind. Nur Formen der Lehre können den Charakter einer so formierten Dienstleis-

tung annehmen, während das Lernen immer eine Eigenaktivität der Person darstellt, die sich jeder Fremdvergabe entzieht. Mit ihrer Fixierung auf die Lehre leidet die berufsbezogene Erwachsenenbildung an derselben Erbkrankheit, von der auch die Schule befallen ist.

In konzeptioneller Hinsicht kann es nicht zufrieden stellen, dass in der Werkstatt als berufsbildender Einrichtung die Lehre gegenüber dem Lernen bevorzugt wird. Jedenfalls steht dieser Ansatz der Personalqualifizierung in einem Gegensatz zu den Prinzipien der Unternehmenskultur, wie sie etwa in den „Leitlinien zur beruflichen Bildung“ der Werkstätten formuliert werden [BAG 2002]. Das betrifft insbesondere die grundlegende Annahme, nach der Lernen dort automatisch in Gang komme, wo Lehre stattfindet. Die Leitlinien der BAG-Werkstätten gelten zwar nur für das Segment der behinderten Mitarbeiter, aber sie gründen sich auf universelle Prinzipien, die ebenso auf das Arbeitnehmer-Segment in der Werkstatt anzuwenden sind. Während die BAG der Werkstätten das Prinzip der schulmäßigen Belehrung für die behinderten Mitarbeiter ablehnt, fassen die QM-Dokumente der Werkstätten die Notwendigkeiten der Fortbildung beim angestellten Personal von vornherein als einen „Schulungsbedarf“ im traditionellen Sinn auf. Damit reproduziert sich der klassische Gegensatz von Lehre und Lernen auch als eine Verschiedenheit von nicht-behinderten und behinderten Mitarbeitern in der Werkstatt: Während die behinderten Mitarbeiter selbstständig lernen sollen, setzt man bei den angestellten Mitarbeitern auf die üblichen Formen des Lehr-Lernens.

Nun wurde bislang noch nicht systematisch ermittelt, auf welchen Wegen das angestellte Personal seine Fähigkeiten tatsächlich entwickelt. Vermutlich verlaufen hier viele Lernprozesse spontan, und die wirkliche Lernaktivität ist sicher nicht mit den Veranstaltungsteilnahmen der Mitarbeiter gleichzusetzen. Insofern wäre es verfehlt anzunehmen, dass die Qualitätsdokumente zur Personalqualifizierung das reale Lerngeschehen hinreichend abbilden. Aber zumindest in konzeptioneller Form existieren in der Werkstatt zwei gegensätzliche Bildungsansätze nebeneinander. Die andragogischen Grundeinsichten, die hinsichtlich der behinderten Mitarbeiter erreicht wurden, bleiben bislang ohne systematische Konsequenz für die Fortbildung des angestellten Personals. Dieser Widerspruch kennzeichnet den aktuellen Stand der Lernkultur in den Werkstätten. Er kann als Quelle einer Entwicklung genutzt werden, die auch im Bereich der beruflichen Bildung zu einem "universellen Design" führt, also einem "Design von Produkten, Umfeldern, Programmen und Dienstleistungen in der Weise, dass sie von allen Menschen möglichst weitgehend ohne eine Anpassung oder ein spezielles Design genutzt werden können" [UN 2006, Art. 2]. Zum Verhältnis der behinderten Mitarbeiter als der Lernenden und des angestellten Personals als der Lernunterstützter stellt Gerhard Zimmer grundsätzlich fest: „Da die Entwicklung der Lernkultur mit Unterstützung der Lehrer geschieht, bedarf es auf Seiten der Lehrer und Meister der Entwicklung einer entsprechenden komplementären Unterstützungskultur“ [1987, 384]. Immerhin hat man im Rahmen eines kleinen Projekts der Technischen Universität Kaiserslautern zum Bildungs- und Qualifizierungsmanagement in Werkstätten anerkannt, dass die Entwicklung des angestellten Personals von der Bildung der behinderten Mitarbeiter nicht abgekoppelt werden kann; das Projekt nehme deshalb "zwei Zielgruppen ins Visier: Die Werkstattbeschäftigten und das Fachpersonal" [Kubek 2010].

Es ist anzunehmen, dass das Nebeneinander von Lehr-Lernen beim Personal und Selbstlernen bei den behinderten Mitarbeitern auch ein Faktor für die Defizite ist, die im Bereich der Förderung vielfach beschrieben werden. Wer als Gruppenleiter oder Sozialarbeiter vor allem darauf ausgerichtet ist, zu seiner Weiterbildung an konventionellen Lehrveranstaltungen teilzunehmen, der wird die Konzepte des Selbstlernens an der eigenen Person nicht erfahren, und der wird in der Konsequenz auch nur eingeschränkt in der Lage sein, behinderte Personen bei ihrer Selbstqualifizierung angemessen zu unterstützen. Umgekehrt: Wer die Überlegenheit des individuellen Selbstlernens kennen gelernt hat, dessen Bereitschaft wird schwinden, sich Maßnahmen des Lehr-Lernens auszusetzen. Insofern belegen die üblichen Statistiken der Organisationen über die Veranstaltungsteilnahmen ihrer Mitarbeiter bis zu einem gewissen Grad auch den Mangel an Kritikfähigkeit gegenüber dieser Praxis. Man darf wohl davon ausgehen, dass die Förderung von Lernprozessen bei den behinderten Mitarbeitern in jenem Maß verbessert werden kann, wie auch das angestellte Personal seine Lernkultur entwickelt. Grundlegend ist dabei jedenfalls der „Perspektivenwechsel von der Instruktion zur Aneignung“ [Faulstich 2003, 225], also vom konventionellen Unterricht zum aktiven Selbstlernen. In ihren Leitlinien zur beruflichen Bildung deutet die BAG-Werkstätten jedenfalls an, dass das Lernen der Gruppenleiter nicht unabhängig vom Lernen der behinderten Mitarbeiter gesehen werden

kann, denn in der Beziehung von Werkstattbeschäftigten und Fachkräften soll „im Idealfall auf beiden Seiten“ gelernt werden [BAG 2002, 19].

Sicher wäre es unrealistisch anzunehmen, dass sich der Paradigmenwechsel von der Lehre zum Lernen in der Praxis rasch durchsetzt. Berufliche Weiterbildung wird noch überwiegend mit dem Besuch von Lehrveranstaltungen identifiziert [s.a. Trunk 2004]. Leider greift diese Gewohnheit auch auf die Bildungsarbeit mit den behinderten Mitarbeitern über, was sich an der Entwicklung im Bereich der „Arbeitsbegleitenden Maßnahmen“ erkennen lässt. Im Prinzip kann man feststellen, dass die Arbeitsbegleitende Maßnahme für den behinderten Mitarbeiter denselben Stellenwert hat wie die lebenslange, berufliche Weiterbildung für den angestellten Mitarbeiter. Schon zu Beginn der neunziger Jahre hat Peter Faulstich richtig festgestellt, dass im allgemeinen Weiterbildungsangebot Lücken bestehen, die zu schließen seien; das erfordere unter anderem "die Bereitstellung besonderer Lernangebote für diejenigen Erwachsenen, für die ohne Weiterbildung eine Verschlechterung ihrer sozialen Teilhabechancen droht". Neben "Arbeitslosen und anderer auf dem Arbeitsmarkt besonders gefährdeter Personen" spricht Faulstich auch von "weiteren spezifischen Problemgruppen", zu denen die behinderten Werkstattmitarbeiter fraglos zu zählen sind, und deren Lernunterstützung ebenso spezifisch zu gestalten ist [1991, 194].

Mit Blick auf das lebenslange Lernen bestimmt die Werkstättenverordnung: „Zur Erhaltung und Erhöhung der im Berufsbildungsbereich erworbenen Leistungsfähigkeit und zur Weiterentwicklung der Persönlichkeit des behinderten Menschen sind arbeitsbegleitend geeignete Maßnahmen durchzuführen“ [WVO, 5.3]. Die Singular-Formulierung „des behinderten Menschen“ bringt zum Ausdruck, dass die arbeitsbegleitenden Maßnahmen ebenso individuell anzulegen sind, wie alle anderen Fördermaßnahmen in der Werkstatt. Soweit arbeitsbegleitende Maßnahmen tatsächlich durchgeführt werden, trifft man jedoch häufig auf den Ansatz, dem Gebot der Werkstättenverordnung dadurch Rechnung zu tragen, dass man kollektive Schulungsangebote unterbreitet, die nach den üblichen Mustern des Lehr-Lernens konzipiert sind. Mittlerweile werden von den Anbietern sogar entsprechende Veranstaltungsprogramme erstellt und als Werbemittel an die behinderten Mitarbeiter verteilt, ganz im Stil der angebotsorientierten Erwachsenenbildung. Da dieser interne Markt nur mäßig funktioniert, soll durch eine "zentrale Bildungskoordination" gewährleistet werden, dass die einzelnen Angebote ausgelastet sind; durch "die Standardisierung der Zugangswege" sollen die Angebote "passgenauer stattfinden" [Brechel 2011 c]. Mit solchen Maßnahmen begeben sich Werkstätten auf den Weg in jene unlösbaren Probleme, mit denen die traditionellen Anbieter der Erwachsenenbildung seit jeher zu kämpfen haben.

Problematisiert wird die Praxis der Werkstätten derzeit noch nicht; sie wird im Gegenteil als Kennzeichen zunehmender Professionalität herausgestellt. So kritisiert die Bundesarbeitsgemeinschaft der Werkstätten einen Bericht der Bundesregierung, in dem die Bildungsarbeit der Werkstätten ignoriert worden war. Um die Verankerung der Bildungsarbeit in den Werkstätten zu belegen, führt die BAG folgendes Beispiel an: „Die Oberschwäbischen Werkstätten und Wohnheime (OWB) verfügen über ein 112 Seiten starkes jährliches Bildungsprogramm, das Fort- und Weiterbildungsangebote für sämtliche Belange der Werkstattbeschäftigten offeriert. Das Qualifizierungsprogramm ist eingebunden in ein zertifiziertes Bildungsmanagementsystem und berücksichtigt die Erkenntnisse moderner Personalentwicklungskonzepte“ [BAG 2009, 8]. Dabei dienen die Oberschwäbischen Werkstätten hier nur als Beispiel für eine Praxis, die heute flächendeckend anzutreffen ist.

Im Unterschied zum verbreiteten Primat der Lehre gegenüber dem Lernen kam es dem Qualitätsmanagement schon immer auf die reale Kompetenzentwicklung durch die Aneignung von Fähigkeiten an. Allerdings wurde das zunächst nicht deutlich. Wenn in den Normen zum Qualitätsmanagement das Thema der beruflichen Bildung angesprochen wird, dann ist in der Regel von „Schulung“ die Rede. In der umgangssprachlichen Verwendung steht der Begriff „Schulung“ für eine Veranstaltung, in der man in einer organisierten Weise belehrt wird. Für diese Interpretation spricht, dass Leonhard seiner Definition von „Schulung“ als Anmerkung hinzufügt: „Die Schulung erfolgt typischerweise in Lehrgängen und Kursen“ [2006]. Auch Wagner unterscheidet nicht zwischen dem üblichen Lehr-Lernen und dem Selbstlernen, sondern nur zwischen externen und internen Veranstaltungen [2001, 128]. Im Sinn der Normen zum Qualitätsmanagement ist „Schulung“ jedoch nicht mit einer bestimmten Form der Qualifizierung gleichzusetzen. Insbesondere kann „Schulung“ nicht mit der Teilnahme an einem schulmäßigen Unterricht identifiziert werden.

Der Begriff der „Schulung“ ist im Qualitätsmanagement nicht formal, sondern inhaltlich zu verstehen; er fasst den wesentlichen Zusammenhang der Vermittlung und Entwicklung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Verhalten, um die Forderungen der Arbeit zu erfüllen („process to provide and develop knowledge, skills and behaviours to meet requirements“) [10015, 3.2]. Demnach findet Schulung statt, wenn die Organisation in geeigneter Weise darauf hinwirkt, dass sich die Fähigkeiten von Mitarbeitern erweitern, wobei von den Forderungen der Arbeit ausgegangen wird. Die "Schulung" im Sinn des Qualitätsmanagements steht nur für ein organisiertes und arbeitsbezogene Lernen; über Inhalte und Formen ist mit dem Begriff der Schulung nichts ausgesagt.

Bemerkenswert ist, dass schon die frühere ISO 9004 nicht mehr von "Schulung" spricht, sondern von einer „Erhöhung der Fähigkeiten durch ... Lernen“ [9004:2000, 6.1.2]. Das deutet darauf hin, dass es im Wesentlichen um eine reale Kompetenzentwicklung bei den Personen gehen soll, und dass man die aktive Aneignung des Selbstlernens als den eigentlichen Modus dieser Entwicklung begreift. Auch ein Entwurf zur aktuellen ISO 9004 löst sich von der früheren Terminologie und fasst die Qualifizierung grundsätzlich als ein „Lernen“ auf [9004:2007, 10.4]. Im Übrigen ist festzustellen, dass die Norm die fragwürdige Sitte nicht teilt, die Fortbildungsaktivität einer Organisation an der Menge der Veranstaltungsteilnahmen zu messen; so zählt die Teilnahme von Mitarbeitern an konventionellen Unterrichtsveranstaltungen nicht zu den Reife-kriterien für die Organisation im Bereich der Weiterbildung [9004:2007, B.2, 10.4].

Ein weiterer Entwurf für die neue ISO 9004 aus dem Jahr 2008 empfiehlt der Leitung mit Blick auf das Lernen, „die Vielfalt“ zu unterstützen; damit wird anerkannt, dass die Lernwege der Individuen verschieden sind und nicht einem standardisierten Lehr-Lernen unterworfen werden können. In der Endfassung der Norm wird das Lernen in einem engen Zusammenhang mit der Innovation und der Verbesserung gesehen, wobei dem "Lernen" eine entscheidende Bedeutung zukomme [9004:2009, 9.4]. Der Text enthält keine formalen Vorgaben für das Lernen, er legt jedoch eine Lernaktivität nahe, die von den Individuen ausgeht, von ihnen getragen wird, und die organisch mit der Arbeit verbunden ist. Die eigene Auseinandersetzung mit den Anforderungen der Sache steht im Mittelpunkt. Schwerpunkte sind außerdem die Verbindung des individuellen mit dem organisationalen Lernen und die Teilung des Wissens innerhalb der Organisation. Empfohlen werden hier "Aktionen, Veranstaltungen und Foren", und zwar nicht als Ersatz für das Lernen des Einzelnen, sondern "für die gemeinsame Nutzung von Informationen" [ebd.]. Um "den Fokus auf die Lernenden und die Ergebnisse zu richten", spricht die ISO 29990 in aller Deutlichkeit von "Lerndienstleistung" statt wie bisher üblich von "Training" [29990, Einleitung]; das Lernen wird eindeutig als das Gegenteil des Lehr-Lernens, nämlich als "Aneignen" verstanden [ebd., 2.12].

Hinsichtlich des Lehr-Lernens sollte die Werkstatt im Rahmen ihrer Selbstbewertung regelmäßig einschätzen, inwieweit ihre Praxis den einschlägigen Vorgaben und Empfehlungen entspricht. Leitfragen für eine Reflexion der andragogischen Tätigkeit in der Werkstatt können hier sein:

- Geht die andragogische Unterstützung davon aus, dass nachhaltige Lernerfolge aus individuellen Aneignungsprozessen folgen, und vermeidet sie dementsprechend Formen des Lehr-Lernens, oder werden Bildungsmaßnahmen grundsätzlich mit Instruktion identifiziert und im Setting des Unterrichts durchgeführt?
- Ermöglicht die Werkstatt den Personen in der Weiterbildung eine individuelle Auseinandersetzung mit ihrem Lerngegenstand, oder wird die Weiterbildung weitgehend mit der Teilnahme an Veranstaltungen einer konfektionierten Erwachsenenbildung identifiziert?

Die Einsicht in die Problematik des Lehr-Lernens beginnt damit, dass die neuen Fachkräfte in der Werkstatt ein kritisches Verständnis für ihre eigenen Lerngewohnheiten entwickeln. In der Einarbeitung von neuen Gruppenleitern sollte man deshalb der Tendenz entgegenwirken, an die Stelle einer aktiven Aneignung den Konsum von Lehrveranstaltungen zu setzen. Als FAB-Prüfungsteilnehmer sollte sich der Gruppenleiter für die eigene Person bewusst machen, dass es in der FAB-Prüfung nicht um abfragbares Wissen geht, sondern um die Handlungskompetenz des Gruppenleiters, die sich nicht unter dem Einfluss von Belehrungen entwickelt, sondern die nur Ergebnis einer persönlichen Auseinandersetzung mit den Aufgaben sein kann, die dem Gruppenleiter obliegen.

Mit Blick auf die Förderung der behinderten Mitarbeiter kann man im Prinzip feststellen, dass die Bildungsarbeit der Werkstätten dem Selbstlernen Vorrang gegenüber der Belehrung einräumt. Dieser Paradigmenwechsel geht schon aus der Terminologie hervor. Die Inhalte, von denen die Leitlinien der Bundesarbeitsgemeinschaft sprechen, werden dort ausdrücklich als „Lerninhalte“ qualifiziert, nicht etwa als Lehr-Inhalte [BAG 2002, 14]. Auch die Prüfungsverordnung für die Fachkräfte spricht durchgängig nicht von der Lehre, sondern vom Lernen, so etwa von „Lernfortschritten“ [FAB, 5.2] oder vom „Gestalten lernförderlicher Arbeitsplätze und Arbeitsabläufe“ [FAB, 6.3].

Gegenstand in der Prüfung der Fachkräfte kann das „Mitwirken bei der Vorbereitung und Durchführung verschiedener arbeitsbegleitender Maßnahmen“ sein [FAB, 5.3] sowie das „Verzahnung der arbeitsbegleitenden Maßnahmen mit Lernarrangements bei der lernförderlichen Gestaltung von Arbeit“ [FAB, 6.5]. In lerntheoretischer Hinsicht wird mit dieser Norm unter anderem die Frage der Lernorganisation angesprochen, denn häufig werden arbeitsbegleitende Maßnahmen nach dem Muster des herkömmlichen Unterrichts organisiert. Je mehr sich die Lernorganisation von der Person und ihren Lernproblematiken entfernt, desto größer wird das Risiko, dass das aktive Selbst-Lernen durch Formen des Lehr-Lernens ersetzt wird. Zu fragen ist hier inwiefern es gelingt, Prozesse der aktiven und individuellen Aneignung an die Stelle der kollektiven Instruktion zu setzen.

Leitfragen zur fallbezogenen Reflexion für die schriftliche Hausarbeit im Rahmen der FAB-Prüfung können sein:

- Welche Erfahrungen hat die behinderte Person mit dem Lehr-Lernen in pädagogischen Institutionen gemacht?
- Welche Seiten des Lehr-Lernens bieten Vorteile aus der Sicht der Person?
- Welche Seiten des Lehr-Lernens hat die Person in ihrer Biografie nicht als förderlich erlebt?
- Inwiefern sind die Lerngewohnheiten der Person auf Grund ihrer bisherigen Lernerfahrungen von einem Lehr-Lernen geprägt?
- Welche Lernerfolge auf Grund eines autodidaktischen Vorgehens hatte die Person in der Vergangenheit?
- Wie steht die Person zu der Anforderung, sich Lerngegenstände selbsttätig anzueignen?

Prüfungsfragen für die schriftliche Aufsichtsbearbeitung können sein:

- Erläutern Sie, inwiefern das Lernen durch Fremd-Instruktionen dem Lernen durch eine selbstgestaltete Aneignung unterlegen ist.
- Stellen Sie dar, wie der Gruppenleiter dazu beitragen kann, dass die behinderten Mitarbeiter in Berufsbildungsbereich und Arbeitsbereich das aktive Selbstlernen der Belehrung vorziehen.

2.6.2.3 Zusammenfassung

Das Lehr-Lernen ist eine Lernformierung, bei der Instruktionen Dritter an die Stelle einer selbstgestalteten Aneignung des Lerngegenstands treten. Sich belehren zu lassen bedeutet, dass man fremdgesteuert und indirekt mit dem Lerngegenstand in Beziehung treten muss. Die Hauptperson bei dieser Lernformierung ist der Lehrer. Die Standardvariante der Belehrung ist der Unterricht. Die Teilnahme an Unterrichtsveranstaltungen stellt ein Lernen aus zweiter Hand dar, weil hier die eigene Auseinandersetzung des Lernenden mit seinem Lerngegenstand durch Belehrungen ersetzt wird. Begründet wird der Unterricht mit der Notwendigkeit, zwischen dem Lernenden und dem Lerngegenstand zu vermitteln. Die eigentliche Vermittlung sind jedoch die eigenen Lernhandlungen des Lernenden; nur sie bewirken, dass die Person den Gegenstand schrittweise innerlich abbildet, ihn sich aneignet und entsprechende Fähigkeiten entwickelt.

Es zählt zu den ungünstigen Lernverhältnissen, wenn Personen gezwungen sind sich einem Lehr-Lernen auszusetzen. Das Lehr-Lernen ist ein Lernen ohne direkte Beziehung zum Lerngegenstand, das überwiegend im rezeptiven Modus verbleibt, und das sich auf keine Lernproblematik gründet; im Ergebnis entfernt sich das Lehr-Lernen von den wirklichen Lernbedarfen der Person.

Organisationen sollten davon absehen ihrer Verpflichtung zur Förderung von Lernprozessen dadurch nachzukommen, dass sie Personen in Lehrveranstaltungen delegieren. Zur Qualitätsentwicklung trägt vor

allem bei, dass man sich ein Bewusstsein davon verschafft, inwieweit man Formen des Lehr-Lernens vermeidet, wenn es darum geht, zwischen der Person und ihrem Lerngegenstand zu vermitteln.

Der Begriff des Lehr-Lernens steht für eine formale Fremdbestimmung des Lernens, die kulturell vorherrscht. Von besonderer Bedeutung für eine subjektorientierte Lernunterstützung ist hier die Möglichkeit, das Lernen aus dem Verhältnis der Kunden-Lieferanten-Beziehung zu lösen, wie sie zwischen Anbietern und Teilnehmern von Lehrveranstaltungen besteht; bedeutsam ist im Kern die Bereitschaft, für die Lernunterstützung auf den Modus der Instruktion zu verzichten.

2.6.2.4 Fazit

In der Werkstatt soll Belehrung grundsätzlich vermieden werden. Unter dem Aspekt des "Lehr-Lernens" ergibt sich folgender Befund:

- Konkordant mit der subjektorientierten Position ist die Forderung, in der Werkstatt auf Belehrung zu verzichten und statt dessen die aktive Auseinandersetzung der Person mit ihrem Lerngegenstand zu fördern;
- kompatibel sind Terminologie und Gehalt der Normen zum Qualitätsmanagement, die nicht von "Lehre" oder "Schulung", sondern durchgängig vom "Lernen" sprechen;
- kompatibel ist die allgemeine Orientierung der Behindertenhilfe auf den Abbau von Umweltfaktoren und Gegebenheiten, die der Person abträglich sind;
- Ambivalenzen zeigen sich etwa in den Kundenforderungen der Arbeitsagentur, die zwar von Lernkonzepten sprechen, die aber als Auftraggeber davon ausgehen, dass die Werkstätten als Bildungslieferanten für die Lerneffekte ihrer Mitarbeiter garantieren sollen;
- Divergenzen sind in der Praxis feststellbar, wenn man etwa für die Weiterbildung des angestellten Personals Formen des konventionellen Lehr-Lernens präferiert.

Die ermittelten Konkordanzen und Kompatibilitäten sind von wesentlicher Bedeutung; die ermittelten Ambivalenzen und Divergenzen ergeben sich auf Grund von Abweichungen in der Praxis. Angesichts dessen kann festgestellt werden, dass die subjekttheoretische Kategorie des Lehr-Lernens für die Konzeption von Lerndienstleistungen in der Werkstatt für Behinderte geeignet ist. Zu den einschlägigen Forderungen und Empfehlungen für die Werkstätten steht der subjektorientierte Ansatz hier im Verhältnis einer weitgehenden Übereinstimmung; sie lässt sich als wesentliches prozessbezogenes Qualitätsmerkmal ausdrücken: Die Werkstatt wirkt darauf hin, dass man Formen des Lernens vermeidet, bei denen die Lernenden zu Objekten der Lehre gemacht werden.

2.6.3 Defensives Lernen als motivationale Fremdbestimmung

Allgemein wird unter „defensiv“ ein Tätigkeitsmodus verstanden, der verteidigend, abwehrend, auf Sicherheit bedacht ist [Meyer 1981]. Die subjektorientierte Lerntheorie geht davon aus, dass eine Bewertungs-zentrierung zu den Risiken des institutionellen Lernens gehört, weil sie zu einer Lernmotivation führt, die letztlich aus einer Abwehrhaltung entspringt; in diesem Sinn wird vom "Defensiven Lernen" gesprochen. Es ist zu fragen, ob der Begriff des Defensiven Lernens als konzeptionelle Kategorie für die andragogische Tätigkeit in der Werkstatt für Behinderte relevant ist.

2.6.3.1 Grundpositionen subjektorientierter Lernunterstützung

Mit seiner subjektorientierten Lerntheorie greift Klaus Holzkamp spontane Lernerfahrungen auf, über die wohl jeder Mensch verfügt [1993]. Auf dem Weg des interessierten und initiativen Selbstlernens eignen sich Menschen viele Fähigkeiten an, zum Beispiel die Fähigkeit, Rad zu fahren, sich im Ausland zu verständigen, das Internet zu nutzen oder eine neue Funktion im Beruf zu übernehmen. Dabei fällt kaum auf, dass man auf eines in der Regel verzichtet, wenn man aus eigenem Antrieb, selbstgestaltet und außerhalb einer pädagogischen Institution lernt: Bei diesem autonomen Lernen [s. 2.3.4.1] besteht zumeist weder eine Notwendigkeit noch eine Möglichkeit, für Lernerfolge oder Lernleistungen eine offizielle Bestätigung oder Beurteilung zu erhalten, etwa in Form eines Zertifikats oder einer Note. Man lernt dann gewissermaßen im Einklang mit dem Gebrauchswert dieser Leistung - die eigenen Handlungsmöglichkeiten werden in nützlicher Weise und erfahrbar erweitert. Tauschwert-Aspekte der Lernleistung spielen hier keine Rolle; allenfalls interessiert man sich am Rande für die abstrakte Seite der Leistung, also etwa welchen Aufwand man wohl treiben muss, um eine bestimmte Fähigkeit zu erwerben, sei es der Aufwand an Zeit, an Geld oder an Mühe.

Ganz anders stellt sich die Frage der Bewertung, wenn eine Institution des Bildungswesens das Lernen unter ihre Fittiche nimmt. Jeder weiß aus eigener Erfahrung, dass etwa die Schule mit Bewertungen nicht geizt, sei es bei mündlichen Drannahmen im Unterricht oder bei Hausaufgaben, Klassenarbeiten und Zeugnissen. Für den Schüler sind Bewertungen in Form der Schulnoten allgegenwärtig; er bewegt sich gewissermaßen von einer Prüfungssituation zu der nächsten. Deshalb spricht Holzkamp hier von einer „Totalität des Bewertens ... , gemäß der... niemand von pausenloser Bewertung verschont ist.“ [ebd., 379]. Eine unausgesetzte Kette der Bewertungen prägt den Schulbetrieb und hat damit weitreichende Folgen für die Lerntätigkeit. In der traditionellen Schule besteht die eigentliche Forderung nicht darin, dass der Schüler sein Wissen und seine Fähigkeiten so erweitert, wie er das will, und wie es seinen Interessen entspricht; vielmehr geht es darum, dass er die vielen Bewertungshürden nimmt, die ihm von der Institution Tag für Tag in den Weg gestellt werden. Dieses Training dient der Vorbereitung auf eine Arbeitswelt, in der die Tauschwertseite der Arbeit dominiert. Im Prinzip repräsentiert das System der Notengebung "den kapitalistischen Verwertungsstandpunkt in der Schule" [Holzkamp 1973, 259]; die Note ist hier "die Ersatzform des Lohns" [ebd., 258].

Wäre ein sachorientiertes, expansives Lernen darauf gerichtet, die eigene Handlungsfähigkeit zu entwickeln, so sieht Holzkamp das Verhalten des Schülers in der Schule letztlich von dem Interesse geleitet, ungünstige Bewertungen abzuwehren; in „diesem Fall sind meine Lerngründe ... defensiver Natur“ [1993, 191]. Wenn Holzkamp hier vom defensiven Charakter des schulmäßigen Lernens spricht, dann gilt das nicht nur für Situationen, in denen die Bedrohung der eigenen Position direkt spürbar ist und Angst verursacht, wie das in der Schule ja durchaus an der Tagesordnung ist. Der Begriff des defensiven Lernens ist grundsätzlich zu verstehen: Defensives Lernen liegt immer dann vor, wenn man etwas lernt, was man eigentlich nicht braucht, und es nur lernt, weil man Nachteile vermeiden will, die man erleiden würde, wenn man sich der Aufforderung zum Lernen verweigerte.

Die institutionellen Bewertungen setzen typischerweise an den „Fehlern“ an, die sich in den Lernleistungen der Schüler finden, etwa in den Klassenarbeiten oder Hausaufgaben. Diese Strategie ist unter lerntheoretischem Aspekt unsinnig. Da die ursprüngliche Lernproblematik nur eine Ausgangsposition darstellt [s. 2.2.5.1], und da der Lerngegenstand nur nach und nach erfassbar ist, können Lernhandlungen nicht von Anfang an richtig sein. Diesem Umstand muss man in der Lerntätigkeit dadurch Rechnung getragen, dass

man Ereignisse zulässt, die in der wertschöpfenden Arbeit als Fehler zu interpretieren wären, und dass man davon absieht, sie zum Anlass von ungünstigen Bewertungen zu nehmen. Handlungen, die man richtig ausführt, wären ja keine Lernhandlungen, denn was ich schon richtig kann, das brauche ich nicht mehr zu lernen. Der Zwang, Lernhandlungen möglichst richtig auszuführen, bedeutet, dass man das wirkliche Lernen stört oder verhindert. Das eigentlich Richtige an Lernhandlungen ist nicht die Qualität ihrer Performance, sondern ihre Richtung: Mit Lernhandlungen nähert man sich dem Lerngegenstand an, und solange das gegeben ist, sind diese Handlungen in einem höheren Sinn auch richtig.

Viele Erwachsene sind in ihrem Lernverhalten von ihren Schulerfahrungen geprägt. In der Schule ging es überwiegend darum, dass man etwas Richtiges sagt, wenn man im Unterricht aufgerufen wurde, oder dass die Hausaufgaben richtig waren. Diese Praxis ändert sich nur langsam. So wird mittlerweile an manchen Grundschulen ein Verfahren zum Schreibenlernen praktiziert, das von der Orthografie völlig absieht. Wenn hier ein Kind ein Bild malt, auf dem ein Fuchs zu sehen ist, und wenn es dieses Bild mit "Vugs" untertitelt, dann wird das als Lernhandlung akzeptiert und unterstützt. Die Erfahrung zeigt, dass die Kinder durch den eigenen und interessierten Umgang mit der Sprache auch beginnen, Texte etwa in Büchern zu lesen, also Texte mit richtiger Orthografie, und dass sie nach den vier Jahren der Grundschule dann auch orthografisch richtig schreiben können. Man kommt bei dieser Methode ganz ohne das Dogma der unbedingten Fehlervermeidung aus.

Beim defensiven Lernen steht die Bewertung der Lernleistungen im Mittelpunkt. Für die Auswahl der Lerninhalte orientiert man sich nicht an der Frage: Was will und braucht der Lernende? Entscheidend ist vielmehr die Frage: Welche Inhalte eignen sich als Mittel, um den Lernenden zu testen und zu bewerten? Letztlich dient dieses Vorgehen dazu, den Lernenden zu disziplinieren, ihn also mit Hilfe des Bewertungsdrucks zu bestimmten Lernleistungen zu zwingen. Holzkamp übernimmt in diesem Sinn einen Begriff von Michel Foucault [1977], der die Schulen zu den gesellschaftlichen "Disziplinaranlagen" gezählt hat. Wichtige Aspekte der Schule als Disziplinaranlage sind "Rangbildung und Notengebung, Produktion von Leistungsnormen, Zeitökonomie, Überwachung etc." [Markard 2009, 256].

Durch die Bewertungszentrierung des Lernens findet eine "Vergleichgültigung gegenüber dem Produkt" statt, die sich kontraproduktiv auswirkt [Holzkamp 1973, 259]. So konstatiert Jochen Nagel, das Geschehen in der bewertungszentrierten Schule drehe sich "nur noch um den Dreischritt: Lernen, Testbestehen, Vergessen" [2012]. Das inhaltlich begründete Sachinteresse der Lernenden wird damit untergraben, und das hat weitreichende Folgen. Wenn es primär um die Bewertung geht, und wenn die Inhalte eine geringe Bedeutung haben oder nur für die Bewertung instrumentalisiert werden, dann liegt es nahe, dass der Schüler nur soviel und soweit lernt, wie es nötig ist, um eine schlechte Bewertung zu vermeiden. Bald wird er erfahren, dass er teilweise ohne wirkliche Lernleistungen auskommt, nämlich dort, wo er durch bloße Vortäuschung erreichen kann, dass die anstehende Bewertung günstig für ihn ausfällt. Sein Interesse besteht in diesem Moment nur darin, sich unbeschadet aus der Affäre zu ziehen: „Es muss mir in dieser Konstellation lediglich darum gehen, der Situation, in welcher die Lernanforderung gestellt ist ... zu entkommen“ [Holzkamp 1992, III]. Aus einer Forderung des Lernens kann auf diesem Weg eine bloße Forderung des Täuschungshandelns werden. Die verschiedenen Techniken der Täuschung sind ebenso bekannt wie verbreitet, allen voran das Abschreiben von Hausaufgaben oder in Klassenarbeiten.

Beim bewertungszentrierten, defensiven Lernen geht es nur scheinbar um den Lerngegenstand. Insofern tritt hier „der Gegenstandsbezug zugunsten bloß aktueller Situationsbewältigung“ zurück [Holzkamp 1993, 336]. Typisch für defensiv begründetes Lernen ist demnach die „Tendenz zur Reduktion von Lernproblematiken auf bloße Handlungsproblematiken“ [ebd., 465; s. 2.2.1.1]; dabei wird das Problem zwar gelöst, aber nicht durch eine Erweiterung der Fähigkeiten. Anders gesagt: Defensives Lernen läuft auf Nicht-Lernen hinaus. Dort, wo ich eigentlich sachbezogen lernen könnte, geht es nur darum, durch geschicktes Handeln einer Problemsituation zu entkommen, und gelernt wird dabei vor allem dieses Geschick. Die wirklichen Lernmöglichkeiten werden durch das defensive Lernen also extrem verengt. Damit stellt der Zwang zum defensiven Lernen eine ungünstige Lernbedingung dar. Sachbezogene Lernbemühungen der Schüler werden „durch die Art der Unterrichtsorganisation ... permanent“ gestört. Deshalb wäre die Schule, obwohl sie doch ein Lernort sein soll, „genauso gut als Stätte schulischer Lernbehinderung zu charakterisieren“ [ebd., 476].

Holzcamp entwickelt seine Kritik der überkommenen Lernverhältnisse am Beispiel der Schule, weil die Schule jedem bekannt ist, und weil sie den Prototyp heutiger Lernorganisation verkörpert. Dabei ist Holzcamp kein Gegner der Schule, aber er sieht die heutige Schule vor allem in der Funktion, die herrschenden gesellschaftlichen Verhältnisse zu konservieren. Die Schule habe zunächst die Aufgabe, die Schüler nicht „auf dumme Gedanken“ [ebd., 525] kommen zu lassen. Darüber hinaus fungiere die Schule als Instrument der gesellschaftlichen Auslese, wobei sie gleichzeitig die Aufgabe hat, diesen Vorgang zu verschleiern; sie soll den Schülern ungleiche Lebens-Chancen zuweisen und diese Zuweisung als gerecht erscheinen lassen [ebd., 553]. Kein Fehler, sondern ein integraler Bestandteil dieses Systems ist demnach die Willkür bei der Bewertung von Lernleistungen. Es ist belegt, dass Kinder aus Arbeiterfamilien strenger benotet werden als Akademikerkinder [Ahlers 2011]; diese Erkenntnis hat allerdings auf der politischen Ebene nicht zur Anerkennung eines grundsätzlichen Korrekturbedarfs geführt. Die Grundeinschätzung von der Selektionsfunktion der bewertungsorientierten Schule wird heute auch von kompetenten Praktikern geteilt; so stellt der Vorsitzende des Grundschulverbands, Horst Bartnitzky, lapidar fest: "Bisher ist Schule vor allem eine Ausleseschule. Sie ist in vielen Fällen staatlich verordnetes Unrecht an der nachwachsenden Generation" [2009, 14].

Man muss wohl einräumen, dass die Schule ihre Funktionen der Anpassung und der Auslese effektiv erfüllt. Leider ist der Preis dafür hoch. Wenn das defensive Lernen die „schulische Normalform des Lernens“ ist [Holzcamp 1993, 447], dann bleibt die Entwicklung von realen Fähigkeiten der Schüler auf der Strecke – ein Zustand, der heute allenthalben beklagt wird, nicht zuletzt von jenen, die für das bewertungsorientierte Schulsystem gesellschaftlich oder politisch verantwortlich sind. Angesichts der großen Menschheitsaufgaben fragt Holzcamp, ob wir uns die „Lernbehinderungen noch leisten können“ [ebd., 562], wie sie beim schulmäßig-defensiven Lernen notwendig eintreten.

Als Lernbehinderungen sind defensive Muster die Fremdkörper in der Lernkultur. Defensives Lernen ist zwar möglich, aber in der Regel nicht nachhaltig, weil es motivational nicht auf einem Interesse beruht [s. Krapp 2004, 283]. So spricht Fritz Reheis von einer "Tauschwert-Orientierung" der Schüler, die dazu führe, dass sich die Schüler nur dann anstrengen, "wenn sie auch etwas dafür kriegen". Sobald sie den Lohn erhalten haben, "geht das Engagement gegen Null". Durch dieses nur punktuelle und tauschwert-orientierte Lernen entstehe "ein löchriges Bildungsergebnis" [2011]. Nach Holzcamp sollten pädagogische und andragogische Institutionen deshalb vor allem darauf verzichten, abstrakte Bewertungssysteme zu unterhalten, die mit den inhaltlichen Lernnotwendigkeiten nichts zu tun haben, und die nur ein „Aufbauen von unthematischen Schwierigkeiten“ darstellen [1991, 17]. Im Hinblick auf die persönlichen Beziehungen der Beteiligten gelte hier grundsätzlich das Gebot, „dass man den jeweils anderen in seinen Lernanstrengungen nicht zensiert ..., sondern ... bewusst darauf verzichtet, ihn unter Kontrolle ... behalten zu wollen“ [Holzcamp 1993, 528].

Die Fremdkontrolle ist der Kern des bewertungsorientierten Lernens, und bis zu diesem Kern dringt die pädagogische Diskussion selten vor. Wenn etwa die Sinnhaftigkeit von Schulnoten in Frage gestellt wird, dann geht es häufig nicht um die Bewertungsorientierung als solche, sondern nur um die Tauglichkeit des Notensystems als Instrument. Es wird also diskutiert, ob man die Noten beibehalten sollte, oder ob man sie nicht durch andere Instrumente ersetzen sollte, die nicht minder abstrakt sind, die aber Leistungsunterschiede zwischen den Schülern oder Leistungsveränderungen eines bestimmten Schülers besser abbilden könnten, wie das etwa bei Leistungsdiagrammen der Fall sein könne. Solche Diskussionen zielen darauf, die Bewertungsorientierung zu perfektionieren und tragen deshalb kaum dazu bei, die Problematik zu bewältigen. Denn welches Instrument man auch wählt - in "jedem Falle" gehe "es um eine ... Leistungsbewertung", wenn auch um eine "möglichst gerechte" [Lücke 2012].

Im Bereich des Schulwesens ist die Bewertungsorientierung noch immer stark verankert und damit weiterhin kulturbildend. In ihrer Beilage „Wissen und Bildung“ hat die Frankfurter Rundschau einen Artikel von Bernd Weidenmann veröffentlicht [2008]; berichtet wird hier vom Fall einer Grundschullehrerin, die Schwierigkeiten mit ihrem Arbeitgeber bekommen hat, die bis zu ihrer Versetzung führten. Das Problem bestand darin, dass sich ihre Schüler zu 91 Prozent für den Besuch einer weiterführenden Schule qualifiziert hatten. Dies war nur möglich, weil sich die Lehrerin nicht an die so genannte Normalverteilung gehalten hat, die vorsieht, dass die meisten Noten in den mittleren Bewertungsbereich fallen müssen, dass nur wenige in den Bereich des besonders Guten fallen dürfen, und dass auf jeden Fall auch Noten in den Be-

reich des Schlechten fallen müssen. Weidenmann sieht in dieser Normalverteilung einen falschen Bewertungsansatz, weil sie aus der Sphäre des Natürlichen und Zufälligen stamme und nun „bedenkenlos auf die nicht-natürlichen Noten übertragen“ würden. Das Notensystem sieht er insgesamt als ein Instrument der Selektion, das im Gegensatz zum Bildungsauftrag der pädagogischen Institution steht. Weidenmann kritisiert vor allem, dass die Lehrer in diesem System verleitet werden, den Lernerfolg Aller zu erschweren, damit eine genügend große Anzahl an mittleren und schlechten Benotungen als begründet erscheint. Dass dieser widersinnige Zustand aufrechterhalten wird erklärt Weidenmann damit, „dass die Normalverteilung der Noten die Lehrer von Verantwortung für den Lernerfolg frei spricht“ [ebd.]. Es bleibe trotzdem zu hoffen, dass sich die Lehrerschaft auf ihre pädagogische Verantwortung besinnt „und die unselige Ideologie von der Normalverteilung der Noten als ‚ungenügend‘ aus der Schule entfernt“ [ebd.]. Zum Zeitpunkt der genannten Veröffentlichung war Weidenmann als Professor für Pädagogische Psychologie an der Universität der Bundeswehr tätig. Seine Ausführungen in einer großen Tageszeitung sollen hier dafür stehen, dass nicht nur in Fachkreisen die Notwendigkeit gesehen wird, den bewertungszentrierten Lernbetrieb zu überwinden, sondern dass auch die Bedingungen als herangereift erscheinen, um diese Reformaufgabe an eine breite Öffentlichkeit heranzutragen. Weidenmann beschränkt sich freilich auf den Aspekt der Notengebung. Das Lehr-Lernen und das Curriculare Lernen als weitere problematische Aspekte werden nicht in Frage gestellt; das Erreichen der vorgegebenen Lernziele wird als richtig angesehen, aber es wird gefordert, dass dieses Ziel für alle erreichbar sein soll. Als Reform wäre dies wohl ein Schritt in die richtige Richtung, da zumindest die destruktive Wirkung des bewertungszentrierten Lernens dann ausgesetzt wäre.

Vereinzelt ist auch eine quasi-offizielle Tendenz zur Abkehr der Schule vom Grundmuster der traditionellen Disziplinaranlage erkennbar. So wird von der Sophie-Scholl-Schule in Oberjoch berichtet, die für ihre Praxis mit dem "Deutschen Schulpreis" des Jahres 2010 ausgezeichnet worden ist, der von privater Seite ausgelobt wird, darunter die Robert-Bosch-Stiftung [Boldebeck 2010]. In dieser Schule werden keine Noten vergeben, und jeder Schüler arbeitet nach einem individuellen Plan; der zuständige Lehrer übernimmt die Verantwortung für den Lernerfolg des Schülers, und die Versetzung in die nächst höhere Klasse ist für alle Schüler gesichert. Es bedarf wohl keiner Ausführung, dass mit diesem Profil ein Druck von den Schülern genommen wird, unter dem früher ganze Generationen gelitten haben. Allerdings ist bei Reformbemühungen Vorsicht geboten, wenn sie nur auf einen Punkt gerichtet sind. Es überrascht nicht, dass Privatschulen dazu neigen, sich gesellschaftlicher Vorgaben generell zu entledigen, und dass sie freie Hand für ihre Strategien haben wollen; so wird gefordert, dass sie wie "pädagogische Unternehmen" handeln können, mit einer eigenen Finanz-, Personal- und Lehrplanhoheit [ebd.]. An die Stelle einer demokratischen Kontrolle sollen Qualitätszertifikate treten, wobei offen bleibt, welche Kriterien solchen Zertifikaten zu Grunde liegen sollen. An diesem Beispiel wird deutlich, dass die Aufhebung der Bewertungszentrierung keine formale Frage ist, sondern dass die Mittel jeweils vor dem Hintergrund des Zwecks zu bewerten sind, dem sie dienen sollen.

Nun gehört es zur Arbeitshaltung einer fortschrittlichen Wissenschaft, über den Tellerrand von Labor-Situationen zu schauen und den Blick auf die soziale Wirklichkeit zu richten. Das gilt auch für das Lernen als Gegenstand der Theoriebildung. Wirkliches Lernen findet nicht in einer stillen Abgeschiedenheit von Lernsubjekt und Lerngegenstand statt. Als Persönlichkeit ist der Lernende selbst ein Teil der Gesellschaft, und der Lerngegenstand ist ohnehin von gesellschaftlicher Herkunft im Sinn der sachlich-sozialen Gegenstandsbedeutungen [s. 2.1.1.1]. Darüber hinaus wird auch die Tätigkeit des Lernens als solche vergesellschaftet; sie hat gesellschaftliche Voraussetzungen wie etwa Bibliotheken, und sie findet überwiegend in gesellschaftlichen Formen statt. So ist Lernen zwar individuell, aber es ist nicht privat. Die Gesellschaftlichkeit des Lernens wird am deutlichsten beim Zweck des Lernens, geht es doch darum, die Verfügung über die Lebensmöglichkeiten zu erweitern, um die eigene Lebensqualität zu optimieren. Diese Absicht zielt mitten in die Gesellschaft: Ich will mir nehmen, was ich zum Leben brauche, und durch das Lernen rüste ich mich für dieses Vorhaben. Das Lernen hat einen expansiven Charakter, und damit kann es durchaus „eine Bedrohung“ [ebd., 525] für alle Strukturen sozialer Benachteiligung darstellen. Von daher wird auch verständlich, dass das Lernen überall dort kanalisiert oder abgelenkt wird, wo das Interesse besteht, Machtinteressen zu wahren, Abhängigkeitsverhältnisse zu erhalten und Anpassungen durchzusetzen. Dementsprechend warnt Holzkamp davor zu glauben, defensiv begründetes Lernen sei auf Institutionen wie die Schule beschränkt [ebd., 534]. Die Lernbehinderungen, wie sie etwa aus der Schule bekannt sind, werden auch außerhalb der pädagogischen Institutionen angetroffen, und zwar auch dort, wo keine äußere

re Macht sichtbar ist, die ein defensives Lernen erzwingen könnte. In den Strukturen der heutigen Gesellschaft wirke die Macht durch die Betroffenen hindurch [ebd., 535].

Dieter Gnahn nimmt Holzkamps Kritik an der Schule auf und fragt, wie Einrichtungen der Erwachsenenbildung ein nicht-defensives Lernen unterstützen können [2004, 92 f]. Er bestätigt die Analyse, nach der die Lernverhältnisse in pädagogischen Institutionen kontaminiert sind, wobei hier neben den curricularen Vorgaben und der Zentrierung auf den Lehrer auch die Elemente der Benotung und der Prüfung benannt werden. Nicht nur in der Schule, sondern auch in der Erwachsenenbildung gebe es, „zuweilen sogar sehr ausgeprägt, institutionelle Zwänge, ... Benotungen nach dem Normalverteilungsprinzip, Disziplinierung“ [ebd., 99]. Gnahn stellt die subjekttheoretisch begründete Kritik an den Strukturen des Bildungswesens nicht in Frage, betont aber die emanzipativen Handlungsmöglichkeiten der Beteiligten. Mit Blick auf die kulturelle oder politische Erwachsenenbildung sieht er bereits Ansätze zu einer Neuausrichtung. Vor allem die Lehrkräfte hätten hier „eine lange Reihe von Möglichkeiten, um selbstbestimmtes Lernen zu ermöglichen“ [ebd., 98]. Dazu gehöre unter anderem das „Sichern eines vertrauensvollen und angenehmen Lernklimas“ [ebd.], was auf jeden Fall bedeutet, dass man die Bewertungszentrierung überwindet. Der Autor sieht aber auch, dass die berufliche Weiterbildung „in weiten Teilen ähnliche Strukturelemente wie die Schule aufweist“ [ebd., 96]. Es komme darauf an, die konstruktiven Seiten einer institutionellen Verfasstheit des Lernens zu stärken und sie aufgabenbezogen in eine Balance mit Zwängen und Begrenzungen zu bringen. In diesem Sinn stelle die „Dekontamination der institutionellen Arrangements“ eine Daueraufgabe dar [ebd., 99].

Joachim Ludwig sieht jedenfalls neben der Aufschließung des Lerngegenstands regelmäßig eine weitere zentrale Herausforderung im Lernprozess, nämlich „die Überwindung von Lernformierungen ‚je meiner‘ Lernaktivitäten“ [2004 a, 52]. Grundsätzlich ist hier zu fragen, wie es gelingen kann solche Bedingungen zurückzudrängen, unter denen das Lernen einer fremdgesetzten Disziplin unterliegt, und die das Lernen dahingehend manipulieren, dass es einen defensiven Charakter annimmt. Dabei dürfte es im Sinn der Dekontaminationsstrategie von Gnahn eine günstige Bedingung darstellen, wenn es sich bei der jeweiligen Institution um eine öffentliche Einrichtung handelt, da hier eine demokratische Kontrollierbarkeit des Geschehens potenziell gegeben ist.

Peter Faulstich fragt grundsätzlich, inwieweit das defensive Lernen im Rahmen von Einrichtungen der Erwachsenenbildung überwindbar wäre [2004 b]. Zunächst bestätigt er die Beschreibung von Holzkamp, nach der die Lernenden in pädagogischen oder andragogischen Institutionen einer bestimmten Disziplin unterworfen werden: „Ein Gleichlauf von Lernzeiten und Lerngeschwindigkeiten wird vorgegeben, um Ordnungen durch Dressur zu erzwingen; Schulungsräume und Trainingszentren erzeugen Klausur und Isolation, indem sie Lernen und Anwenden trennen; zwischen Unterrichtenden und Lernenden besteht eine Hierarchie durch Vorwissen und Status; Noten bezwecken Selektion“ [ebd., 70 f]. Institutionen mit einem solchen Profil stellen unzweifelhaft Disziplinaranlagen im Sinn Foucaults dar, in denen bestimmte Lernhandlungen erzwungen werden, damit die Personen für fremde Zwecke verfügbar werden. Faulstich folgt der Analyse von Holzkamp, wenn er feststellt, dass die Lernverhältnisse in solchen Institutionen kontaminiert sind: „Instrumentelle Lehrstrategien, gerichtet auf Verfügbarkeit der Lernenden, zerstören Chancen expansiven Lernens als Erweiterung eigener Weltverfügung“ [ebd., 71]. Unter solchen Bedingungen sind defensive Lernbegründungen die Regel.

Faulstich ist der Auffassung, dass andragogische Institutionen nicht notwendigerweise als Disziplinaranlagen gestaltet werden müssen. Im Allgemeinen versteht er Institutionen als organisierte Möglichkeiten zur Vermittlung von Individuum und Gesellschaft sowie zur Reduktion einer übergroßen Komplexität von Handlungsmöglichkeiten. Mit Blick auf die pädagogischen Institutionen ist er grundsätzlich der Meinung, „dass ohne ein institutionalisiertes Bildungssystem notwendige Sozialisationsleistungen und Kompetenzentwicklung nicht stattfinden würden“ [ebd., 68]. Somit stelle sich die Frage, ob die Institutionen und ihr Personal „expansives Lernen nur behindern oder auch fördern können“ [ebd., 69]. Die Vorteile des Lernens im Rahmen einer andragogischen Institution erkennt Faulstich zum einen darin, dass der Lernende hier vom Handlungsdruck seines Alltags entlastet wird; zum anderen ist das institutionelle Lernen immer ein intentionales und organisiertes Lernen, denn institutionalisiert werde in den Institutionen „gerade die Differenz von Lernen und anderen Tätigkeiten“ [2002 b, 56]. Damit ist nicht nur die erforderliche Differenz zwischen Lernen und Arbeit gewährleistet, sondern es wird auch die Effizienz des Vorgehens begünstigt. Den Kern des Unterschieds von expansivem und defensivem Lernen sieht Faulstich beim Lerninhalt und

dessen Relevanz für die Lebensinteressen der Lernenden. Als ausschlaggebend für die Chancen eines expansiven Lernens sieht er den Grad der Selbstbestimmtheit an, den die Lernenden realisieren können, das heißt „das Ausmaß, in dem die Individuen Initiative, Organisation und Kontrolle für ... den Aneignungsprozess haben“ [2004 b, 74]. Dementsprechend wäre es die Hauptaufgabe der andragogischen Institution, Lerninteressen aufzunehmen und zu unterstützen.

Beim defensiven Lernen geht es im Prinzip um „die Abrechenbarkeit des Absolvierens von Lernprozessen bei den jeweiligen Kontrollinstanzen“, wie Roswitha Peters es treffend ausdrückt [2004, 84]. An die Stelle dieses Tauschgeschäfts von Lernleistung gegen Bewertung sollten inhaltliche Rückmeldungen treten, die auch einen formellen Charakter annehmen können. Zu den Aufgaben der andragogischen Institution zählt Stephan Dietrich in diesem Sinn, dass Lernerfolge kontrolliert und zertifiziert werden [2002, 127]. Darüber hinaus nennt er die "Entwicklung neuer Zertifizierungsformen und ggf. Angebote zur Zertifizierung außerinstitutionell erworbener Kompetenzen" [ebd., 131]. Faulstich stellt dazu fest, dass aussagefähige „Zertifikate als Belege für Lernfortschritte“ wichtig sind; er weist darauf hin, dass auch die Lernenden selbst daran interessiert seien [2003, 233].

Neben dem Zertifizierungsaspekt der Bewertung ist schließlich der Aspekt einer sachorientierten Auswertung zu bedenken. Gerhard Zimmer unterscheidet verschiedene Phasen in der Abarbeitung einer Lernaufgabe [2004 a, 66]. Die „Bewertung des Lernerfolgs und der Leistung der Lernaufgabe“ soll im Gesamtrahmen einer Lernaktivität regelmäßig vorgesehen werden. In diese letzte Phase tritt der Prozess ein, wenn die Lerntätigkeit im engeren Sinn des Wortes abgeschlossen ist, also jene Phase von Lernhandlungen, die unmittelbar darauf gerichtet ist, neue Fähigkeiten auszubilden. Voraus geht die Bewertungsphase jener Phase, in der die „erworbenen Handlungskompetenzen in die konkreten Aufgaben“ eingegliedert werden. Die Bewertungsphase steht also zwischen der eigentlichen Lernaktivität und der darauffolgenden Praxis. Mit dieser Positionierung kommt der Bewertungsphase eine Bedeutung zu, die sich aus einer sachlichen Notwendigkeit ergibt, und die mit dem Inhalt der Lernaufgabe ebenso in einem direkten Zusammenhang steht wie mit der Persönlichkeit des Lernsubjekts. Es geht zum einen darum festzustellen, inwiefern das neue Fähigkeitsniveau der Person den Forderungen der Praxis entspricht; zum anderen bietet sich hier die Gelegenheit, den Lernprozess als solchen auszuwerten und Schlüsse für künftige Lernvorhaben der Person zu ziehen.

2.6.3.2 Positionen zur Lernförderung in den Werkstätten für Behinderte

Zum Auftrag der Werkstätten gehört die Vermeidung eines defensiv oder sachfremd begründeten Lernens. Erkennt man das defensive Lernen als eine Lernbarriere, dann trifft auf diese Form der Lernorganisation die Forderung zu, die hier bereits mit Blick auf das curriculare Lernen und das Lehr-Lernen geltend gemacht wurde [s. 2.6.1.2, 2.6.2.2], nämlich "beeinträchtigende Faktoren zu lokalisieren und zu reduzieren" [Oberholzer 2009, 34].

Behinderte Personen machen „ihr Recht auf Selbst- und Mitbestimmung ... deutlich. Sie wollen und müssen in die sie betreffenden Entscheidungen einbezogen werden und mitentscheiden“ [BAG 2002, 6]. In ihren Leitlinien zur beruflichen Bildung plädiert die BAG-Werkstätten hier eindeutig dafür, dass behinderte Personen mit darüber entscheiden, was sie in der Werkstatt tun, und was sie dort lernen. Dieser Appell impliziert, dass man davon absieht, behinderten Mitarbeitern das Was und das Wie ihres Lernens vorzuschreiben, um die Konformität ihrer Lernleistung anschließend nach einem allgemeinen Maßstab zu bewerten. Es soll ausgeschlossen werden, dass sich auch in der Werkstatt ein bestimmter Typ gesellschaftlicher Diskriminierung fortsetzt, nämlich die Fremdbestimmung und Bewertung zum Zweck der sozialen Selektion.

Generell ist die defensive Formierung organisierter Lernaktivitäten von den gesellschaftlichen Strukturen nicht zu trennen. Mit Blick auf die Arbeitserziehung macht Gerhard Zimmer darauf aufmerksam, dass „das meist unkritische Hereinholen wichtiger Elemente der kapitalistischen Produktionsweise“ der Lernkultur entgegensteht [1987, 383]. Dies liege vor, wenn „für den Markt Produkte hergestellt werden, mit denen Geldgewinne erzielt werden sollen“. Zimmer sieht eine Parallele des bewertungszentrierten Lernens zur Gewinnorientierung, wenn er feststellt, dass hier das „Erzielen eines möglichst hohen Geldbetrages ... zum

fremd gesetzten Zweck des Lernens und Arbeitens gemacht“ wird. Dies könne den Lernenden „die Einsicht in den Zweck ihrer Arbeiten verschließen“ und abstrakte Arbeitstugenden begünstigen - eine Mahnung, die auch für die Werkstätten relevant ist.

Anlog zur Schuldisziplin verlangt die Arbeitsagentur in ihren Kundenforderungen, dass die Werkstätten Anwesenheitslisten führen, in denen "unterweisungsfreie Zeiten und Fehlzeiten zu kennzeichnen" sind [BA 2010, 3.5]. Mit solchen Vorgaben versucht die Arbeitsagentur, auch die Werkstätten in die Richtung jener Disziplinaranlagen zu drängen, die in anderen Bereichen jener Maßnahmenpädagogik bereits geschaffen wurden, die von der Arbeitsagentur vertreten und finanziert wird. So wird etwa den Anbietern von berufsvorbereitenden Lehrgängen vorgeschrieben, in welcher Anordnung die Tische eines Seminarraums zu stehen haben, und diese Anordnung muss als bildlicher Aushang im Seminarraum dokumentiert sein; erweist sich bei einer unangemeldeten Prüfung durch die Arbeitsagentur, dass die Tische anders stehen, oder dass der entsprechende Aushang fehlt, dann wird das mit einer Vertragsstrafe geahndet. Regularien dieser Art widersprechen dem Prinzip ein Lernklima zu gestalten, das von Fremdkontrolle und Abwehrhaltungen möglichst frei ist. Die Forderungen der Arbeitsagentur sind primär finanziell motiviert, und sie wirken sich auf die Betriebsorganisation und den interpersonellen Umgang in einer Einrichtung ungünstig aus.

In den Werkstätten sind generell Bedingungen gegeben, die eine strukturelle Parallele zum bewertungszentrierten Lernen in der Schule darstellen. Ähnlich wie beim Lehrer-Schüler-Verhältnis sind die Betreuer den Habilitanden überlegen, sowohl in ihrer allgemeinen Handlungsfähigkeit als auch mit Blick auf ihre Stellung in der Institution. Die Betreuer haben darüber hinaus auch die Aufgabe, die Habilitanden zu bewerten. Zwar werden die Lernleistungen der Werkstattmitarbeiter nicht benotet, aber es sollen regelmäßig Beurteilungen durchgeführt werden. Als bedenklich muss hier der Einsatz so genannter Beobachtungs- oder Beurteilungsbögen eingeschätzt werden. Bei diesen Bögen handelt es sich um Formulare, wie sie etwa aus dem Personalwesen als Beurteilungsbögen bekannt sind. Sie umfassen eine Reihe von abstrakten Aspekten wie etwa Pünktlichkeit, Belastbarkeit oder Zuverlässigkeit, mit denen das so genannte Arbeitsverhalten oder Sozialverhalten der behinderten Mitarbeiter einschätzbar werden soll. Die genannten Aspekte bilden die qualitative Vorgabe für eine Bewertung; sie werden als Variablen aufgefasst, sodass die Bewertung darin besteht, den Grad quantitativ einzuschätzen, den ein Mitarbeiter unter dem jeweiligen Aspekt erreicht hat, also wie pünktlich, belastbar oder zuverlässig er ist. Getragen wird diese Herangehensweise von der Vorstellung, dass die Gesamtheit einer Person durch die Summe ihrer Äußerungsformen erfassbar ist.

Im Selbstverständnis der Anwender dienen die Beurteilungsbögen dazu, den Entwicklungsstand der jeweiligen Person zu bestimmen, wobei dieser Stand als das Ergebnis der bisherigen Betreuungsbemühungen gilt. Von dort her sollen dann die Handlungsbedarfe für die weitere Förderung identifiziert werden. Kritisch ist hier einzuwenden, dass die Beurteilungsbögen gerade jene Aspekte ausklammern, die für eine Förderplanung von Bedeutung wären. Beschränkt man sich hier einmal auf die Fragen des Lernprozesses im engeren Sinn, dann fehlt insbesondere der Blick auf den Zusammenhang, der sich zwischen dem jeweiligen Lerngegenstand einerseits und der entsprechenden Lernaktivität des jeweiligen Mitarbeiters entwickelt. So enthalten die üblichen Beobachtungsbögen keine Hinweise auf die Handlungsproblematiken, die Diskrepanz-Erfahrungen oder die Entwicklung von Lernhaltungen bei den behinderten Mitarbeitern [s. 2.2.1, 2.2.2, 2.2.3]. Im Rahmen von Lernprozessen ist eine Beurteilung aber nur dann brauchbar, wenn sie die Fähigkeiten eines Mitarbeiters in ihrer Gewordenheit erfasst. Es wäre also darzustellen, wie ein Mitarbeiter im Verlauf seiner konkreten Lerntätigkeit etwa an Belastbarkeit gewonnen hat, und inwiefern die Arbeitstätigkeit mit ihrem Forderungsprofil dies ermöglicht hat. Der Grad meiner Pünktlichkeit, Belastbarkeit oder Zuverlässigkeit ist ja keine absolute Größe, sondern er hängt von den Bedingungen ab, unter denen ich handle, etwa davon, ob mir die jeweilige Tätigkeit liegt, ob sie mir etwas einbringt, und ob die persönlichen Beziehungen in der Arbeitsgruppe gut sind. Erst bei einer umfassenden Würdigung des Einzelfalls könnte man die genannten Aspekte eben als unterschiedliche Seiten eines einheitlichen Prozesses begreifen.

Eine ganzheitliche Sicht auf die Person wird durch die Struktur der Beurteilungsbögen allerdings systematisch verhindert. Zugrunde liegt hier das Bild eines atomisierten Menschen, der weder im Zusammenhang mit der Sache gesehen wird, an der er arbeitet, noch im Zusammenhang seiner sozialen Beziehungen. Auch der Zusammenhang im Inneren der Person wird ignoriert; man fasst sie nicht als ein einheitliches

Subjekt auf, sondern will sie als ein Aggregat von Einzelfähigkeiten behandeln und stellt sich vor, dass diese Fähigkeiten Module bilden, die separat trainiert werden können, und deren Leistungsfähigkeit ebenso separat bewertet werden kann. Diese Sichtweise kommt nicht erst zur Geltung, wenn es darum geht, behinderte Personen abschließend zu bewerten; sie entspricht vielmehr dem Grundansatz des Lehr-Lernens und seiner Illusion, man könne durch didaktische Maßnahmen (Einzel-)Fähigkeiten bei anderen Menschen herstellen.

In der abschließenden Beurteilung setzt sich die Subjektverleugnung der diagnostischen Testverfahren und der entsprechenden Förderplanung fort. So fordert die Arbeitsagentur in ihrem Fachkonzept, dass man das Eingangsverfahren der Werkstätten nutzt, um den Personen Eigenschaften zuzuschreiben, wie sie auch aus den Beurteilungsbögen bekannt sind. Im Prinzip soll auf diesem Weg eine Eingangsdiagnostik vorgenommen werden, deren Pendant dann die Abschlussbeurteilung darstellt, quasi als Ausgangsdiagnostik. Eine typische Frage wäre zum Beispiel: "Kann der Teilnehmer Arbeitsaufträge konzentriert zu Ende bringen? Lässt der Teilnehmer sich durch Störungen ablenken?" [BA 2010, 4.2.1 a]. Markard weist grundsätzlich darauf hin, dass es bedenklich ist, wenn man sich von Antworten leiten lässt, die auf Fragen dieser Art gegeben werden: Wenn etwa "mangelnde Konzentrationsfähigkeit als Eigenschaft diagnostiziert wird, wird von gesellschaftlichen Vermittlungen des Problems ... abstrahiert. Was als so konkret erscheint ist in Wirklichkeit ... pseudokonkret". Damit liegt eine Abstraktion im schlechten Sinn des Wortes vor, die darin besteht, dass "gesellschaftliche Verhältnisse personalisiert werden" [2009, 185].

Es gehört zum Selbstverständnis der Anwender, dass die Beurteilungsbögen zur Objektivität der Beurteilung beitragen sollen. Sicher ist es zu begrüßen, wenn man in der Beziehungsarbeit mit behinderten Personen zwischen persönlicher Meinung und fundierter Beurteilung unterscheiden will. Gleichwohl würde es insgesamt weiterführen, wenn man sich dort etwas weniger um „Objektivierung und Standardisierung“ [Brackhane 2003, 245] kümmern würde, wo ein Verständnis für Individualität und Subjektivität gefragt ist.

Im Unterschied zu einer Bewertungszentrierung des Lernens stellt das Qualitätsmanagement die reale Kompetenzentwicklung der Personen in den Mittelpunkt. Die relevante Erweiterung der Handlungsfähigkeit gilt als der Zweck des Lernens. Dabei ist das Lernen immer auf eine Forderung des persönlichen Handelns bezogen. Der Zuwachs an Fähigkeiten soll sich dann in der besseren Erledigung der Arbeit erweisen. Dieser tätigkeitsbezogene Ansatz setzt expansive Lerngründe voraus und wirkt damit defensiven Lerngründen entgegen.

Wenn auch ein defensives Lernen dem Qualitätsmanagement vom Gedanken her fremd ist, so ist doch darauf hinzuweisen, dass der Abbau defensiver Muster und die entsprechende Dekontamination der innerbetrieblichen Verhältnisse in der Praxis erst zur Geltung gebracht werden muss. Das arbeitsbezogene Lernen findet unter den Bedingungen eines Arbeitsverhältnisses statt, und in diesem hierarchischen Rahmen spielen Bewertungen bekanntlich eine große Rolle. Sobald eine Organisation von ihren Mitarbeitern die Bereitschaft zum Lernen in einer normativen Weise fordert, muss sie damit rechnen, dass diese Forderung Widerstände auslöst, die sich in Formen des defensiven Lernens äußern. In ihrer Gewöhnlichkeit geradezu klassisch ist eine Variante defensiven Lernens, bei der die Geschäftsleitung von Mitarbeitern fordert, dass sie an einer Fortbildungsveranstaltung teilnehmen, und die Mitarbeiter an dieser Veranstaltung nur teilnehmen, eben weil die Leitung dies gefordert hat.

Wenn man unter den Bedingungen eines Arbeitsverhältnisses dazu beitragen will, dass eine wirkliche Lernbereitschaft entsteht, dann kommt es darauf an, dass im jeweiligen Fall die verschiedenen Kriterien einer subjektorientierten Lernkultur erfüllt sind, wie sie in den vorangegangenen Kapiteln entwickelt wurden; das betrifft insbesondere den biografischen Standort [s. 2.4.1], die Interessenlage [s. 2.4.2] und die Lerngründe der Personen [s. 2.2.4]. Letztlich können defensive Muster zurückgedrängt werden, wenn die Führungskräfte der Organisation konsequent auf expansive Lern- und Handlungsgründe setzen und so „das interne Umfeld schaffen und erhalten, in dem sich Personen voll und ganz für die Erreichung der Ziele der Organisation einsetzen können“ [9004:2000, 4.3].

Ein Entwurf zur aktuellen ISO 9004 sieht im Zusammenhang mit dem Lernen keinerlei abstrakte Bewertung vor. Die Organisation soll vielmehr „die Kompetenz ihrer Mitarbeiter anerkennen und ihre Steigerung fördern“ [9004:2007, 10.4]. Prinzipiell wird empfohlen, dass die Organisation die Mitarbeiter ermächtigt, „ih-

re Leistung" unter dem Aspekt ihrer "eigenen persönlichen Ziele zu bewerten" [ebd., 7.3.2], oder, wie es die Endfassung der Norm formuliert, "die persönliche Leistung im Bezug auf die individuellen Arbeitsziele zu bewerten" [9004:2009, 6.3.1]. Dieses Prinzip ist auch auf Lernleistungen anwendbar. An die Stelle abstrakter Fremdbewertung tritt hier die sachlich begründete Eigenbewertung des einzelnen Mitarbeiters, die sich dann im Instrument der organisationalen Selbstbewertung kollektiv fortsetzt. Auch das EFQM-Modell sieht zwar eine Beurteilung von Mitarbeitern vor, stellt sie aber in den Zusammenhang mit der Führungsaufgabe, die Mitarbeiter „bei der Verbesserung ihrer Leistung“ zu „unterstützen“ [EFQM 1999, 3 b].

Hinsichtlich des defensiven Lernens sollte die Werkstatt im Rahmen ihrer Selbstbewertung regelmäßig einschätzen, inwieweit ihre Praxis den einschlägigen Vorgaben und Empfehlungen entspricht. Leitfragen für eine Reflexion der andragogischen Tätigkeit in der Werkstatt können hier sein:

- Ist die andragogische Unterstützung darauf ausgerichtet, defensive Lernmuster bei den Personen wahrzunehmen und abzubauen, oder soll die Lernaktivität der Personen durch Sanktionen gelenkt werden?
- Ist die andragogische Unterstützung daran interessiert, qualitative Beurteilungen als Mittel der Förderung zu nutzen, oder geht es darum, den Personen mit Hilfe abstrakter Bewertungen einen Rang zuzuweisen?

Die Einsicht in die Problematik einer defensiven Lernmotivation beginnt damit, dass die neuen Fachkräfte in der Werkstatt ein kritisches Verständnis für ihre eigenen Lernmotivationen entwickeln. In der Einarbeitung von neuen Gruppenleitern sollte man deshalb der Tendenz entgegenwirken, äußere und sachfremde Motive an die Stelle einer interessengeleiteten Erweiterung der eigenen Handlungsfähigkeit zu setzen. Im Rahmen der Einarbeitung von Gruppenleitern sollte ein Praxisberater den Gruppenleiter bei der Aufgabe unterstützen, ein Fähigkeitsprofil zu entwickeln, das zu ihm passt. Der Berater behandelt die Lernmotivation als eine Prozessvariable, die der ständigen Aufmerksamkeit bedarf. Hier ist es von besonderer Bedeutung, dass auch sachfremde Lerngründe einer Reflexion zugänglich gemacht werden. So kann man in der Praxis auf verselbstständigte Bedürfnisse treffen wie etwa auf den abstrakten Wunsch des Gruppenleiters nach beruflicher Anerkennung; nicht selten besteht bei neuen Gruppenleitern auch die Befürchtung, sie könnten in ihrer Funktion scheitern und ihre Stellung wieder verlieren. Als FAB-Prüfungsteilnehmer sollte sich der Gruppenleiter für die eigene Person bewusst machen, dass die FAB-Prüfung als solche ihn verleiten könnte, Dinge zu lernen, die er nicht lernen will, in der Annahme, er müsste für die Prüfung über die entsprechenden Wissensbestände verfügen.

Mit Blick auf die behinderten Mitarbeiter enthält die Prüfungsverordnung für die Fachkräfte eine Reihe von Bestimmungen, die das Risiko eines defensiven Lernens bergen. So zählt zu den Prüfungsgegenständen der FAB-Prüfung

- das „Mitwirken beim Vorbereiten, Durchführen, Dokumentieren und Auswerten von ... Beurteilungsgesprächen"; analog zur Schule sollen diese Gespräche auch die „Personen ihres Umfeldes“ einbeziehen [FAB, 7.2], worunter regelmäßig auch die Eltern von behinderten Mitarbeitern zu verstehen sind;
- die Pflicht zur Beurteilung der behinderten Mitarbeiter bezieht sich weiterhin auf das so genannte Verhalten der behinderten Personen; die Fachkräfte sollen interpretieren, inwiefern das Handeln einer Person durch ihre Behinderung bedingt ist: „Beurteilen der Behinderungsauswirkungen im Hinblick auf das Arbeits-, Sozial- und Lernverhalten“ [FAB, 7.1];
- das „Beurteilen und Dokumentieren von Arbeitsergebnissen und Lernfortschritten“ [FAB, 5.2]; der Prüfungsteilnehmer soll „Instrumentarien für eine systematische Beobachtung und Dokumentation des Arbeitsverhaltens, der Arbeitsleistung, der Belastungsfähigkeit, des Konzentrationsvermögens, der Merkfähigkeit, des Vorstellungsvermögens, der motorischen Fertigkeiten, der sozialen Kompetenzen und des Standes der Beherrschung von Kulturtechniken anwenden können“ [FAB, 4.2].

Schließlich unterliegen die Habilitanden der Dienstaufsicht, wie dies auch bei einem Arbeitnehmer der Fall ist. Ein bestimmtes Segment der Habilitanden unterliegt sogar der Aufsicht im Sinn der Aufsichtspflicht, wie sie aus der Schule bekannt ist; dementsprechend gehören auch die gesetzlichen „Grundlagen der Aufsichtspflicht“ zu den potenziellen Gegenständen der FAB-Prüfung [FAB, 8.3]. In lerntheoretischer Hinsicht wird mit den genannten Normen das Problem des defensiven Lernens angesprochen; zu fragen ist hier, inwiefern es gelingt solche Bedingungen zurückzudrängen, unter denen das Lernen von Abwehrhaltungen bestimmt ist. Je mehr die Lernorganisation mit abstrakten Bewertungen arbeitet, desto größer wird das Ri-

siko, dass expansive Lerngründe durch defensive Motive ersetzt werden. Darüber hinaus wird die andragogische Beziehung gestört, wenn der Lernunterstützer den Lernenden einseitig bewertet oder beurteilt.

Leitfragen zur fallbezogenen Reflexion für die schriftliche Hausarbeit im Rahmen der FAB-Prüfung können sein:

- Sind die Lerngewohnheiten der behinderten Person auf Grund ihrer bisherigen Lern-Biografie von einem defensiven Lernen geprägt?
- Wie steht die Person zu der Anforderung, den eigentlichen Gewinn ihres Lernens nicht in einer Bewertung, sondern in der realen Ausbildung ihrer Handlungsfähigkeit zu sehen?

Prüfungsaufgaben für die schriftliche Aufsichtsarbeit können sein:

- Erläutern Sie, inwiefern ein defensiv begründetes Lernen einem expansiven Lernen unterlegen ist.
- Stellen Sie dar, wie der Gruppenleiter darauf hinwirken kann, solche Faktoren zu beseitigen oder in ihrer Wirkung zu verringern, die dazu führen, dass die behinderten Mitarbeiter ihre Lernaktivität defensiv begründen.

2.6.3.3 Zusammenfassung

Defensive Lerngründe stellen Reaktionen der Lernenden auf fremdgesetzte Lernanforderungen dar; sie gründen sich nicht auf ein Interesse am Lerngegenstand, sondern sie ergeben sich aus dem Interesse, mögliche Nachteile abzuwehren, die eintreten würden, wenn man sich der Lernanforderung verweigerte. Da es beim defensiven Lernen in Wirklichkeit nicht um die Sache geht, sind die Effekte des defensiven Lernens zumeist nicht nachhaltig. Es kann zu den ungünstigen Lernverhältnissen gezählt werden, wenn Personen zu einer Lernaktivität gezwungen sind, die defensiv begründet ist.

Nicht nur in der Schule mit ihrem bewertungszentrierten Lernen, sondern auch in der Arbeitswelt besteht das Risiko, dass sachfremde, defensive Lerngründe überwiegen. Die Grundmotivation des Einzelnen entspringt hier nicht dem konkreten Inhalt der Arbeit, sondern sie wird von der Notwendigkeit getragen, den eigenen Lebensunterhalt zu sichern; in solchen Verhältnissen besteht bei den Personen häufig ein großes Interesse an einer günstigen Bewertung ihrer Leistung.

Organisationen sollten der einseitigen Orientierung auf Bewertungen entgegenwirken, indem sie die Hierarchie zurücknehmen, den Personen Sicherheit bieten und ihnen Gelegenheit geben, ein inhaltliches Interesse an der Arbeit zu entwickeln. Zur Qualitätsentwicklung trägt vor allem bei, dass man sich ein Bewusstsein davon verschafft, inwieweit man sachfremde Sanktionen vermeidet, wenn es darum geht, die Lernmotivation einer Person zu unterstützen.

Der Begriff des Defensiven Lernens steht für die Disziplinierung und damit für die Herrschaftsmittel zur Durchsetzung eines fremdbestimmten Lernens. Von besonderer Bedeutung für eine subjektorientierte Lernunterstützung sind hier Möglichkeiten, das Lernen von Mustern der Herrschaft frei zu machen.

2.6.3.4 Fazit

In der Werkstatt soll ein günstiges Lernklima herrschen. Unter dem Aspekt des "Defensiven Lernens" ergibt sich folgender Befund:

- Konkordant mit der subjektorientierten Position ist die Orientierung der Behindertenhilfe auf weitestgehende Beteiligung der betroffenen Personen, die ein partnerschaftliches Beziehungsmuster voraussetzt, in dem es nicht die Sache des Einen sein kann, dem Anderen Ziele zu setzen und seine Bemühungen zu bewerten;
- kompatibel ist die Empfehlung des Qualitätsmanagements, nach der die Mitarbeiter ihre Leistungen an ihren Zielen messen und selbst bewerten sollen;
- kompatibel ist die Empfehlung ein internes Umfeld zu schaffen, in dem sich die Mitarbeiter für die Zielerreichung voll einsetzen können;

- Divergenzen zeigen sich etwa in den Kundenforderungen der Arbeitsagentur, die Elemente einer Disziplinierung enthalten;
- Divergenzen sind in der Praxis feststellbar, wenn etwa die Werkstattmitarbeiter mit Hilfe von Instrumenten beurteilt werden sollen, wie sie als Bewertungsbögen aus dem Personalwesen bekannt sind.

Die ermittelten Konkordanzen und Kompatibilitäten sind von wesentlicher Bedeutung; die ermittelten Divergenzen ergeben sich auf Grund von Abweichungen in der Praxis. Angesichts dessen kann festgestellt werden, dass die subjekttheoretische Kategorie des Defensiven Lernens für die Konzeption von Lerndienstleistungen in der Werkstatt für Behinderte geeignet ist. Zu den einschlägigen Forderungen und Empfehlungen für die Werkstätten steht der subjektorientierte Ansatz hier im Verhältnis einer weitgehenden Übereinstimmung; sie lässt sich als wesentliches prozessbezogenes Qualitätsmerkmal ausdrücken: Die Werkstatt wirkt darauf hin, dass Faktoren beseitigt oder in ihrer Wirkung verringert werden, die dazu führen, dass die Mitarbeiter ihre Lernaktivitäten sachfremd oder aus einer Abwehrhaltung begründen.

3 Abschließende Bewertung

Ausgang der vorliegenden Untersuchung war die Frage nach der Eignung einer subjektorientierten Makro-Didaktik als strategisches Konzept für die andragogische Arbeit in der Werkstatt für Behinderte. Die Untersuchung hat ergeben, dass diese Eignung vollumfänglich gegeben ist. Das zeigt sich zunächst dort, wo die Positionen des subjektorientierten Ansatzes mit den rechtlichen oder organisationskulturellen Vorgaben für die Werkstatt übereinstimmen. Ihre Geltung wird aber auch durch das Spannungsverhältnis deutlich, in dem sie zu Praktiken, Positionen oder Forderungen stehen, die wohl Übliches, nicht aber das fachlich Gebotene repräsentieren. Während Wissenschaft, Qualitätsmanagement und Sozialrecht weitgehend zur Subjektorientierung neigen, gibt es bei den Akteuren der Praxis deutliche Tendenzen, diese Anforderung zu unterschreiten, seien es die Werkstätten selbst oder ihre gesellschaftlichen Auftraggeber.

Nach Gerhard Zimmer soll der Leitgedanke einer Lernkultur eine "Front" von Ansprüchen ermöglichen, welche die Lernenden mit Bezug auf ihre Lernbedingungen erheben können [1987, 379]. Eine solche Front wäre auch in den Werkstätten zu errichten, denn bislang besteht hier eine nicht geringe Bereitschaft, fachlich fragwürdigen Vorgaben von Seiten der Sozialpolitik und der Sozialleistungsträger unkritisch zu folgen und damit ihre eigene Praxis zu trivialisieren. Das liegt nicht nur an der materiellen Abhängigkeit der Werkstätten von den Leistungsträgern, sondern es liegt auch daran, dass auf beiden Seiten oft ähnliche Grundvorstellungen von der Behindertenhilfe bestehen, oder dass in Werkstätten die Kompetenz fehlt, unangemessenen Ansprüchen fachlich begründet entgegenzutreten. Im Ergebnis ist eine Kollusion von Leistungsträgern und Leistungserbringern festzustellen. Sie läuft auf eine Anpassung der Werkstätten hinaus und führt zu Divergenzen mit jenen Positionen, die für den Sinn und die angemessene Ausrichtung der Werkstattarbeit stehen, wie sie im Prinzip der Subjektorientierung kulminieren.

- So entspricht es der üblichen Verkürzung des Qualitätsmanagements auf eine externe Kontrolle von äußerlichen Aspekten oder von Mindeststandards, wenn Werkstätten bereit sind, das Qualitätsmanagement ihrer Bildungsarbeit formalistisch zu handhaben [s. 2.1.1.2];
- es entspricht dem Kostendämpfungsinteresse der Sozialpolitik, wenn die Lernplanung in den Werkstätten den Mustern einer standardisierten Hilfeplanung folgt, wie sie bei der Gewährung von Sozialleistungen angewandt werden [s. 2.2.5.2];
- es entspricht dem Kostendämpfungsinteresse der Sozialpolitik, wenn Werkstätten bereit sind, ihre Berufsbildungsbereiche nicht als integrierte und besondere Prozesse, sondern als separate Betriebseinheiten zu konzipieren und zu betreiben [s. 2.3.2.2];
- es entspricht dem Kostendämpfungsinteresse der Sozialpolitik, wenn das Partialinteresse eines Übergangs von Werkstattmitarbeitern in reguläre Beschäftigung als das eigentliche Interesse aller Werkstatt-Mitarbeiter ausgegeben und als Messlatte für den Erfolg der andragogischen Arbeit eingesetzt wird [s. 2.4.2.2];
- es entspricht dem Kontrollinteresse der Leistungsträger (und dem finanziellen Interesse der einschlägigen Bildungsanbieter), wenn als Lernort für den Erwerb der sonderpädagogischen Zusatzqualifikation von Gruppenleitern vor allem der entsprechende Lehrgang im Sinn eines kollektiven Unterrichts gilt [s. 2.5.1.2];
- es entspricht dem Machbarkeitsanspruch der Sozialpolitik, wenn Werkstätten bereit sind, statt individueller Förderkonzepte standardisierte Lehr-Programme im Sinn einer "Herstellungs-Didaktik" anzuwenden [s. 2.6.1.2].

Diese und weitere Positionen sollten in den Werkstätten unter dem Aspekt reflektiert werden, inwieweit sie dem fachlichen Hauptanspruch genügen, behinderte Personen optimal zu fördern. Die Front einer selbstbewussten Fachlichkeit, von der Gerhard Zimmer spricht, hat also zwei Seiten: Nach außen und nach innen ist darum zu kämpfen, dass die Werkstattmitarbeiter nicht nur "im Mittelpunkt" stehen, wie es häufig heißt, sondern dass sie dort auch als die Subjekte ihres Arbeitens und Lernens respektiert werden, dass ihre Interessen und Bedürfnisse dabei maßgeblich sind, und dass sie individuelle Lernwege gehen, in Auseinandersetzung mit den realen Anforderungen ihrer Arbeit.

Neben eindeutigen Divergenzen von subjektorientiertem Ansatz und Praxis der Werkstätten sind auch Ambivalenzen anzutreffen, und zwar besonders im Bereich der behördlichen Forderungen. Sie rühren vor allem daher, dass diese Positionen von sachfremden Interessen geleitet sind, insbesondere vom Interesse der Sozialpolitik an einer Kostendämpfung in der Behindertenhilfe [s. Trunk 2010 e, 2011 d]. Dieses Interesse wird mittlerweile zwar offen benannt, aber nur vorsichtig kommuniziert und jedenfalls als sekundär

ausgegeben; primär gehe es darum, die Lebenssituation der Behinderten zu verbessern. So befinden sich auch die werkstattbezogenen Kundenforderungen der Arbeitsagentur in dem Dilemma, ihre finanziell motivierten Positionen möglichst behindertenfreundlich darzustellen [s. Trunk 2011 e]. Geholfen hat dabei die propagandistische Vorarbeit mit Hilfe der UNO-Konvention zu den Rechten der Behinderten [s. Trunk 2010 a, 2010 c, 2011 a, 2011 b]. In Deutschland fungiert diese Konvention als Begleitmusik des Sozialabbaus in der Behindertenhilfe indem sie nahelegt, dass die Interessen der Behinderten an sozialer Teilhabe erst dann berücksichtigt sind, wenn spezielle Hilfen überflüssig werden, was dann in der Konsequenz bedeutet, dass auch die Kosten dieser Hilfen minimiert werden könnten. Liest man die Kundenforderungen der Arbeitsagentur vor dem Hintergrund ihres Gebarens, dann wird die strategische Absicht deutlich: Die Förderung beruflicher Bildung von Seiten der Arbeitsagentur soll auf jene Werkstattmitarbeiter konzentriert werden, die für eine Eingliederung in reguläre Beschäftigung geeignet wären [s. AWO 2010]. Diese Art von Eingliederungspolitik gehört zu den Haupthebeln der Kostendämpfung [s. Trunk 2010 d]. Eine Schwierigkeit in der Fachdiskussion ist also darin zu sehen, dass die Politik das Interesse an einer Kostendämpfung mittlerweile über das Wohl der behinderten Personen stellt, ihre diesbezüglichen Maßnahmen aber als behindertenpolitischen Fortschritt ausgibt.

Den Werkstätten ist grundsätzlich zu empfehlen, dass sie ihre berufsbildnerische Fachlichkeit wahren und in der sozialpolitischen Debatte geltend machen. Dem bietet der subjektorientierte Ansatz eine tragfähige Grundlage. Alle Konkordanz von subjektorientiertem Ansatz und Vorgaben für die Werkstätten, die in den Faziten der vorangegangenen Kapitel benannt sind, betreffen die wesentlichen Aspekte einer tätigkeitsbezogenen Lernförderung in der Behindertenhilfe. Herausragend ist hier das Verhältnis des subjektorientierten Ansatzes zum Grundkonzept der Funktionalen Gesundheit, das international anerkannt ist, und das von Daniel Oberholzer für die Behindertenhilfe konkretisiert wurde [s. Oberholzer 2009]. Zwischen den Positionen des subjektorientierten Ansatzes und der Funktionalen Gesundheit besteht eine weitgehende Übereinstimmung. Bedeutsam sind auch die Übereinstimmungen des subjektorientierten Ansatzes mit zentralen unternehmenskulturellen Positionen, wie sie von der Bundesarbeitsgemeinschaft der Werkstätten formuliert wurden [BAG 2002]; das betrifft etwa die Rolle der Arbeit in der Habilitation [s. 2.1.1.2], die Reflexivität im Bildungsprozess [s. 2.2.2.2], die angemessene Art der Anleitung [s. 2.3.1.2] sowie die Bestimmung der Werkstatt als Lernort [s. 2.5.1.2]. Zentrale Übereinstimmungen bestehen schließlich mit Vorgaben des Sozialrechts; zu nennen sind hier vor allem die Präferenz für die Selbstbestimmung und Selbststeuerung der behinderten Mitarbeiter [s. 2.1.2.2] sowie für die Individualität und die Partnerschaftlichkeit der Hilfe [s. 2.2.5.2, 2.5.2.2].

Bemerkenswert ist der Befund, dass sich die relevanten Forderungen und Empfehlungen des Qualitätsmanagements als kompatibel mit dem subjektorientierten Ansatz erweisen. Das betrifft die relevanten Qualitätsprinzipien, vor allem die "Beteiligung der Mitarbeiter", das "Vorgehen mittels Prozessen" und "Systemen" sowie die "Ständige Verbesserung" [Scheiber 1999, 73]. Zu unterstreichen ist hier die Auffassung der Mitarbeiter als interessierte Partei [s. 2.4.2.2], die Wertschätzung für ihr selbstständiges und eigenverantwortliches Handeln [s. 2.1.2.2] und ihr Anspruch auf entwicklungsförderliche Arbeitsbedingungen [s. 2.5.1.2]. Nicht minder bedeutsam ist die Einbettung der Lernaktivität in das System der Arbeitsprozesse [s. 2.2.6.2]. Wenn sich eine Werkstatt in ihrer tätigkeitsbezogenen Lernförderung von einer subjektorientierten Makro-Didaktik leiten lässt, dann agiert sie in diesem Bereich auf der Höhe des modernen Qualitätsmanagements.

Sowohl im Einzelnen als auch in ihrem systematischen Zusammenhang erweisen sich die Kategorien der subjektorientierten Lerntheorie für die tätigkeitsbezogene Lernförderung in der Werkstatt als adäquat. Auf Grund der ermittelten Konkordanz und Kompatibilitäten wird es zunächst möglich, wesentliche Qualitätsmerkmale für die Lernförderung in der Werkstatt zu formulieren; sie sind als verdichtete Einzelergebnisse jeweils am Ende der vorangegangenen Kapitel festgehalten. Darüber hinaus wird deutlich, dass diese Qualitätsmerkmale einen systematischen Zusammenhang bilden, der faktisch ein Prozessmodell darstellt, das heißt eine logische Reihenfolge von Leistungsbereichen im Sinn eines prozessorientierten Qualitätsmanagements [9001:2008, 0.2]. Diesem Prozessmodell kommt eine Allgemeingültigkeit zu, da es hinreichend begründet ist, sowohl von wissenschaftlicher Seite also auch von der Seite der Praxis mit ihren rechtlichen Vorgaben und organisationskulturellen Positionen. Das Prozessmodell rangiert damit auf derselben Ebene wie etwa das WHO-Konzept der Funktionalen Gesundheit [s. Oberholzer 2009], und es darf beanspruchen, dieses Konzept hinsichtlich der Lernförderung in der Hilfe zur beruflichen Teilhabe von behinderten

Personen zu komplettieren. Vor allem stellt ein allgemeingültiges Prozessmodell für die andragogische Arbeit der Werkstätten eine universale Orientierung dar. Als makro-didaktische Leitlinie kann es nicht nur für die Konzeption, Steuerung und Evaluation der Tätigkeit in der Werkstatt selbst gelten; sein Wert erweist sich ebenso bei übergeordneten Bedarfen, insbesondere bei der Qualifikation und Weiterbildung des angestellten Personals und bei Bemühungen um die Interpretation oder Weiterentwicklung des rechtlichen Rahmens [s. Trunk 2005, 2013].

In ihrer Darstellung als Prozessmodell lassen sich die definierten Qualitätsmerkmale fünf Phasen der Aktivität zuordnen. Diese Phasen entsprechen den allgemeinen entwicklungsorientierten Empfehlungen zur Prozessgestaltung in der Behindertenhilfe [s. Oberholzer 2009, 40].

Die erste Phase der individuellen Lernförderung in der Werkstatt ist den Voraussetzungen einer möglichen Lernaktivität gewidmet; hier sind Leistungen zu erbringen, die auf den Lerngegenstand zielen, auf das Lernsubjekt, seinen biografischen Standort, seine Interessenlage und seine persönliche Lernunterstützung:

- Als Lerngegenstand gilt ein materielles, ideelles oder soziales Objekt, in dem ein menschlicher Zweck vergegenständlicht wurde; die Werkstatt wirkt darauf hin, dass die Aufgaben der Mitarbeiter klar sind, und dass die Mitarbeiter über die potenziellen Lerngegenstände der Arbeit und ihre Inhalte verfügen können [s. 2.1.1];
- als Lernsubjekt gilt der Lernende als Träger seiner Lernaktivität; die Werkstatt wirkt darauf hin, dass sich die Mitarbeiter als die Hauptpersonen ihrer Lernaktivität begreifen [s. 2.1.2];
- als biografischer Standort gilt der Stand einer Person mit Blick auf die Entwicklung ihrer Fähigkeiten und ihre soziale Situation; die Werkstatt wirkt darauf hin, dass sich die Mitarbeiter mit ihren biographischen Standorten auseinandersetzen, und dass sie Lernvorhaben wählen, die ihren Standorten entsprechen [s. 2.4.1];
- als Interesse gilt die Beziehung und Ausrichtung einer Person zu materiellen, sozialen oder ideellen Werten; die Werkstatt wirkt darauf hin, dass die Interessen der Mitarbeiter deutlich werden, und dass die Mitarbeiter erkennen, inwiefern es in ihrem Interesse liegt, über bestimmte Fähigkeiten zu verfügen [s. 2.4.2];
- als interpersonales Lernen gilt, wenn die Tätigkeit einer Person zur Erweiterung ihrer Fähigkeiten von einer anderen Person begleitet, beraten und unterstützt wird; die Werkstatt wirkt darauf hin, dass die Personen die Möglichkeit einer persönlichen Lernunterstützung in Anspruch nehmen [s. 2.5.2].

Die zweite Phase ist der Bedarfsermittlung und Ausrichtung der nachfolgenden Aktivität gewidmet; hier sind Leistungen zu erbringen, die auf die Handlungsproblematiken und Diskrepanz-Erfahrungen zielen sowie auf die Lernhaltung und die Lernmotivation:

- Als Handlungsproblematik gilt eine Schwierigkeit, auf die eine Person bei ihrem Handeln stößt, und die sie mit ihren vorhandenen Fähigkeiten nicht befriedigend bewältigen kann; die Werkstatt wirkt darauf hin, dass die Mitarbeiter die Handlungsproblematiken kennen, auf die sie in ihrer Tätigkeit treffen [s. 2.2.1];
- als Diskrepanz-Erfahrung gilt das Erlebnis eines Missverhältnisses zwischen einer Anforderung des Handelns und den eigenen Fähigkeiten; die Werkstatt wirkt darauf hin, dass sich die Mitarbeiter ihrer Diskrepanz-Erfahrungen bewusst werden [s. 2.2.2];
- als Lernhaltung gilt, wenn eine Person eine Schwierigkeit ihres Handelns nutzen will, um ihre Fähigkeiten zu erweitern; die Werkstatt wirkt darauf hin, dass die Mitarbeiter eine Lernhaltung einnehmen, wenn zu erwarten ist, dass sie eine relevante Handlungsproblematik durch eine Erweiterung ihrer Fähigkeiten angemessen bewältigen können [s. 2.2.3];
- als expansive Lernmotivation gelten Lerngründe, die auf einem relevanten Interesse beruhen und sich aus der Erfahrung einer erfolgreichen Erweiterung von persönlichen Fähigkeiten speisen; die Werkstatt wirkt darauf hin, dass die Mitarbeiter eine expansive Lernmotivation entwickeln [s. 2.2.4];
- als defensive Lernmotivation gelten Lerngründe, die nicht einem Interesse an der Sache entspringen, sondern bei denen es darum geht Nachteile abzuwehren, die eintreten würden, wenn man eine fremdgesetzte Lernanforderung nicht übernimmt; die Werkstatt wirkt darauf hin, dass Faktoren beseitigt oder in ihrer Wirkung verringert werden, die dazu führen, dass die Mitarbeiter ihre Lernaktivitäten sachfremd oder aus einer Abwehrhaltung begründen [s. 2.6.3].

Die dritte Phase ist der Planung von Lernhandlungen gewidmet; hier sind Leistungen zu erbringen, die auf die Lernproblematiken zielen und auf die Vermeidung einer inhaltlichen Fremdbestimmung des Lernens:

- Als Lernproblematik gilt das eigentliche Problem, das einer Schwierigkeit des individuellen Handelns innewohnt, und das durch Lernen überwunden werden könnte; die Werkstatt wirkt darauf hin, dass die Lernproblematiken der Mitarbeiter erkannt und zur Grundlage der Lernplanung gemacht werden [s. 2.2.5];
- als curriculares Lernen gilt ein Lernen, dessen Inhalte nicht von individuellen Lernproblematiken bestimmt sind, und das sich an einem allgemeinen Lehrplan orientiert; die Werkstatt wirkt darauf hin, dass man die curriculare Vorfestlegung von Lernaktivitäten vermeidet [s. 2.6.1].

Die vierte Phase ist der Realisierung von Lernhandlungen gewidmet; hier sind Leistungen zu erbringen, die auf die Inhalte und Modi der Lernhandlungen zielen, auf die Lernorte und die Anleitung sowie auf die Vermeidung einer formalen Fremdbestimmung des Lernens:

- Als Lernhandlungen gelten praktische Handlungen, deren Zweck darin besteht Fähigkeiten auszubilden; die Werkstatt wirkt darauf hin, dass die Mitarbeiter ihre Lernhandlungen in Art und Abfolge von der Logik des jeweiligen Lerngegenstands ableiten [s. 2.2.6];
- als Lernort gilt die Gesamtheit der äußeren Bedingungen, unter denen Lernhandlungen unternommen werden; die Werkstatt wirkt darauf hin, dass die Lernorte der Mitarbeiter den notwendigen Lernhandlungen angemessen sind [s. 2.5.1];
- als intentionales Lernen gilt eine Lernaktivität, die bewusst, absichtsvoll und systematisch angelegt wird; als inzidentelles Lernen gelten Lerneffekte, die beiläufig zu Stande kommen; die Werkstatt wirkt darauf hin, dass inzidentelle Lernprozesse der Mitarbeiter begünstigt und zu einem intentionalen Lernen erweitert werden [s. 2.3.1];
- als partizipatives Lernen gilt die Erweiterung von Fähigkeiten durch Teilhabe am Wissen und Können anderer Personen; die Werkstatt wirkt darauf hin, dass die Anleitung der Personen durch partizipative Lernverhältnisse gewährleistet wird [s. 2.3.2];
- als Lehr-Lernen gilt eine Lernform, bei der Unterweisungen Dritter an die Stelle einer eigenen und persönlichen Aneignung des Lerngegenstands treten; die Werkstatt wirkt darauf hin, dass man Formen des Lernens vermeidet, bei denen die Lernenden fremdbestimmt und zu Objekten der Lehre werden [s. 2.6.2];
- Kooperatives Lernen ist eine Tätigkeit zur Entwicklung von Wissen und Fähigkeiten, bei der sich Lernende über einen gemeinsamen Lerngegenstand und über methodische Fragen des Lernens austauschen; die Werkstatt wirkt darauf hin, dass die Personen Möglichkeiten des kollegialen Austauschs für ihre Fähigkeitsentwicklung nutzen [s. 2.3.3];
- als autonomes Lernen gilt ein Lernen, das vom Lernenden selbst initiiert und gestaltet wird; die Werkstatt wirkt darauf hin, dass die Mitarbeiter sinnvolle Verbindungen zwischen ihrer Arbeitstätigkeit und ihrer autonomen Lernaktivität herstellen können [s. 2.3.4].

Die fünfte Phase ist der Kontinuität mit eventuell nachfolgenden Prozessen der Fähigkeitsentwicklung gewidmet; hier sind Leistungen zu erbringen, die auf Möglichkeiten zu einem Weiterlernen zielen:

- Als Lernsprung gilt der Übergang auf eine höhere Ebene in der Lernaktivität, der mit einer entsprechenden Veränderung in der Art der Lernhandlungen verbunden ist; die Werkstatt wirkt darauf hin, dass die Grenzen einer Lernaktivität deutlich werden, und dass man sie als Ausgangspunkt für die Weiterentwicklung der Fähigkeiten nutzt [s. 2.2.7].

Über seinen praktischen Nutzen hinaus ist das hier entwickelte Prozessmodell für die andragogische Tätigkeit der Werkstätten auch wissenschaftlich fruchtbar zu machen. Vordringlich wären dabei Projekte einer bildungswissenschaftlichen empirischen Forschung, die systematisch ermitteln,

- welche Phänomene bei der Umsetzung oder bei der Verfehlung einer subjektorientierten Bildungsarbeit in den Werkstätten angetroffen werden;
- welche Muster, Varianten und Typen in diesen Phänomenen erkennbar sind;
- welche Faktoren für die gelungene Umsetzung oder Verfehlung einer subjektorientierten Bildungsarbeit relevant sind;
- welche Konsequenzen vor dem Hintergrund der gewonnenen Erkenntnisse zu empfehlen sind, um Fortschritte bei der Umsetzung der Subjektorientierung herbeizuführen, ausgehend vom Status quo;
- welche Mittel und Möglichkeiten dafür bereit stehen oder zu schaffen wären.

Solchen Forschungsprojekten kann das Prozessmodell einer subjektorientierten Lernförderung als Referenz dienen.

In der Praxis könnten Forschungsprojekte mit den Selbstbewertungen verbunden sein, die im Rahmen der Qualitätsentwicklung in den Werkstätten durchgeführt werden sollen, und mit denen die gute Tradition der Selbst-Evaluation in der Sozialarbeit in neuer Form fortgesetzt wird [s. Trunk 2008]. Die angestellten Mitarbeiter der Werkstätten können dabei als "Mitforscher" fungieren - ein Ansatz, der nicht nur im Sinn des Qualitätsmanagements liegt, sondern der auch subjektwissenschaftlich begründet ist [Markard 2009, 274 f]. Die vorliegende Untersuchung enthält in allen Kapiteln jeweils Leitfragen, mit denen kritisch eingeschätzt werden kann, inwieweit die andragogische Arbeit in der Werkstatt bereits subjektorientiert angelegt ist. Ein solches übergreifendes Projekt wäre zwar auf wissenschaftliche Erkenntnis und organisationale Entwicklungen hin angelegt, aber es wäre erfahrungsgemäß zu erwarten, dass man in diesem Rahmen auch Chancen für ein individuelles Lernen des Personals eröffnen würde, im Sinn jener "Entwicklungsfigur", die der Kritischen Psychologie als Paradigma eines fundamentalen Lernens gilt [s. 2.2.7.1].

Abschließend kann festgestellt werden, dass der subjektorientierte Ansatz der Lernförderung auf den Punkt bringt, was mit den Prinzipien der Bildungsarbeit in den Werkstätten für Behinderte seit jeher intendiert ist. Die Werkstätten können zur Lernkultur beitragen, wenn sie ihre Praxis im Licht der subjekttheoretischen Kategorien reflektieren, konzipieren und entsprechend realisieren. Die bildungswissenschaftliche Forschung zur Arbeit in den Werkstätten kann relevante Ergebnisse hervorbringen, wenn sie vom subjektorientierten Ansatz ausgeht.

4 Literatur und Quellen

4.1 Autoren und Herausgeber

- Ahlens 2011; Schulnoten sind ungerecht; in: FR 15.12.2011
- Ahrbeck 2011; Bernd; Das Gleiche ist nicht für alle gleich gut; in: FAZ, 08.12.2011
- Alexejew 1975; P.W. und Iljin, A. J.; Das Prinzip der Parteilichkeit; Berlin
- Allespach 2005; Martin; Betriebliche Weiterbildung als Beteiligungsprozess; Marburg
- Althaus 2011; Nadja und Barth, Cordula; Von der Einrichtung zur Person; in: BW 5.2011
- Arnaszus 1976; Helmut et al.; Materialismus; Köln
- Arnold 1996; Rolf (Hrsg.); Lebendiges Lernen; Hohengehren 1996
- AWO 2010; Bundesverband der Arbeiterwohlfahrt et al.; Stellungnahme zur SP III 13 - HEGA 06.2010 - Fachkonzept für das Eingangsverfahren und den Berufsbildungsbereich der Werkstätten für behinderte Menschen der Bundesagentur für Arbeit; 11.2010
- AWO 2011; Bundesverband der Arbeiterwohlfahrt et al.; Diskriminierung beenden; Forderungen von Verbänden und Wissenschaft zur Weiterentwicklung der Eingliederungshilfe und Änderung der gesetzlichen Regelungen des SGB IX; 12.2011
- BA 1996; Vereinbarung über Rahmenprogramme für das Eingangsverfahren und den Arbeitstrainingsbereich in Werkstätten für Behinderte; Runderlass Nr. 42 vom 2. Mai 1996 der Bundesanstalt für Arbeit; Nürnberg
- BA 2002; Rahmenprogramm für das Eingangsverfahren und den Berufsbildungsbereich in Werkstätten für behinderte Menschen; BA-Info 10.2002, 11.09.2002, Nürnberg
- BA 2010; Bundesagentur für Arbeit; Fachkonzept für Eingangsverfahren und Berufsbildungsbereich in Werkstätten für behinderte Menschen"; 21.06.2010, Nürnberg
- BAG 2002; Bundesarbeitsgemeinschaft der Werkstätten für behinderte Menschen; Leitlinien zur beruflichen Bildung; Frankfurt am Main
- BAG 2009; Bundesarbeitsgemeinschaft der Werkstätten für behinderte Menschen e.V.; Stellungnahme der BAG WfbM zum Bericht der Bundesregierung zur Lage behinderter Menschen für die 16. Legislaturperiode; Frankfurt am Main
- BAGüS 2010; Bundesarbeitsgemeinschaft der überörtlichen Träger der Sozialhilfe; Werkstattempfehlungen; Münster
- Balnis 1997; Peter; Neue Schulen braucht das Land; in: MB 1.1997
- Bartnitzky 2009; Horst; Schule ist verordnetes Unrecht; in: FR 12.09.2009
- Bauder 1997; Ulrich et. al.; Total-Quality-Management in Werkstätten für Behinderte; Frankfurt am Main 1997
- BEB 2008; Bundesverband evangelische Behindertenhilfe; Personenorientierte Teilhabeförderung durch Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM); Berlin
- Beiner 1982; Friedhelm; Prüfungsdidaktik und Prüfungspsychologie; Köln, Bonn
- Berg 2001; Raimund und Viedenz, Jürgen; Neue Arbeit für Werkstätten für Behinderte; Heidelberg
- Bihl 2006; Dietrich (Hrsg.); SGB IX - Kommentar und Praxishandbuch; Sankt Augustin
- BMAS 2006; Bundesministerium für Arbeit und Soziales; Anhaltspunkte für die ärztliche Gutachtertätigkeit; Stand: 31. 12. 2006); Berlin
- BMAS 2009; Bundesministerium für Arbeit und Soziales; Bericht der Bundesregierung über die Lage von Menschen mit Behinderungen für die 16. Legislaturperiode; Bonn
- BMAS 2012; Bundesministerium für Arbeit und Soziales; Verordnung über die Voraussetzungen und das Verfahren zur Akkreditierung von fachkundigen Stellen und zur Zulassung von Trägern und Maßnahmen der Arbeitsförderung nach dem Dritten Buch Sozialgesetzbuch (AZAV); Bonn, 02.04.2012
- Boldebeck 2010; Catrin; Note: sehr gut!; in: Stern 24.2010
- Bolder 1998; Axel et al.; Weiterbildungsabstinenz: Ausgrenzung und Widerstand in Bildungs- und Erwerbsbiografien; in: Faulstich 1998 b
- Bolder 2012 a; Axel et al. (Hrsg.); Beruflichkeit zwischen institutionellem Wandel und biografischem Projekt; Wiesbaden
- Bolder 2012 b; Axel et al.; Beruflichkeit - Ein Kampf der Einzelnen gegen die Institutionen; in: Bolder 2012 a

Brackhane 2003, Rainer et al.; Methodisch-didaktisches Handbuch für die berufliche Bildung in der Werkstatt für behinderte Menschen; Detmold

Brakhahn 1996, Wilhelm und Voigt, Ulrike; ISO 9000 für Dienstleister; Landsberg

Braun 1978; Karl-Heinz; Die Kritische Psychologie und der Aufmarsch ihrer 'linken' Gegner; in: MB 2.1978

Braun 1989; Karl-Heinz et. al.; Subjekttheoretische Begründungen sozialarbeiterischen Handelns; Marburg

Braun 1992; Karl-Heinz und Wetzels, Konstanze; Lernwidersprüche und pädagogisches Handeln; Marburg 1992

Brechel 2011 a; Michaela; Bildung für Menschen mit Behinderung - na klar!; in: PädWork 3.2011

Brechel 2011 b; Michaela; Begleitung auf dem Weg zum beruflichen Ziel; in: PädWork, 07.2011

Brechel 2011 c; Michaela; Zum Projekt: "Einführung eines Zentralen Bildungssystems im Bereich Arbeit"; in: PädWork 10.2011

Brenner 1976; Charles; Grundzüge der Psychoanalyse; Frankfurt am Main

Brenner 2002; Hans-Peter; Marxistische Persönlichkeitstheorie und die "bio-psycho-soziale Einheit Mensch"; Köln

Brenner 2011; Hans-Peter; Volkskrankheit Depression; in: UZ 05.08.2011

Brenner 2012; Hans-Peter; Angst im Kapitalismus; in: JW 21.08.2012

Brill 2004; Karl-Ernst; Der IBRP und die Teilhabe am Arbeitsleben; in: Kunze 2004

Brinkmann 2010; Sylvia; Berufliche Teilhabe für Alle!; in: BEB. 40, 4.2010

Brockhaus 1997; Brockhaus - Die Enzyklopädie; Leipzig, Mannheim 1997

Brockhaus 2006; Brockhaus - Die Enzyklopädie; Leipzig, Mannheim 2006

Brun 2006; Christoph; Betreuungsprofil der Nordbahn gGmbH; Schönfließ

BSG 1993; Bundessozialgericht; 9/9a RVs 5/92, 23.06.1993

Bungard 1987; Walter et al.; Psychisch Kranke in der Arbeitswelt; München, Weinheim

Cagin 1974; Boris; Der subjektive Faktor; Köln

Cohn 1981; Ruth; Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion; Stuttgart

Cramer 1997; Horst; Werkstätten für Behinderte; München 1997

Dau 2009; Dirk et al.; Sozialgesetzbuch IX - Lehr- und Praxiskommentar; Baden Baden 2009

Danckwerts 1981; Dankwart; Grundriss einer Soziologie sozialer Arbeit und Erziehung; Weinheim

Destatis 2010; Pressemitteilung des statistischen Bundesamtes Nr. 325, 14.09.2010

DGSP 2010; Teilhabe am Arbeitsleben gestalten; in: SP 3.2010

Dietrich 2002; Stephan; Die Rolle der Institution beim selbstgesteuerten Lernen; in: Faulstich 2002 a

Dobischat 2011 a; Rolf und Seifert, Helmut (Hrsg.); Lernzeiten neu organisieren; Berlin

Dobischat 2011 b; Rolf und Seifert, Helmut; Lernzeiten neu organisieren - Lebenslanges Lernen durch Integration von Bildung und Arbeit; in: Dobischat 2011 a

Dörner 1976; Klaus; Wege zur Selbsthilfe bei psychisch Kranken; in: Selbsthilfe und ihre Aktivierung durch die soziale Arbeit; Schriften des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge; Frankfurt am Main 1976

Dörner 1980; Klaus und Plog, Ursula; Irren ist menschlich; Rehberg-Lochum

Dörner 1996 a; Hans Jürgen; Schwerbehindertengesetz; Percha

Dörner 1996 b; Klaus und Plog, Ursula; Irren ist menschlich; Bonn

Dörner 2004; Klaus; Zwischen individueller Hilfeplanung und Begleitung im Lebensfeld; Vortrag gehalten im Rahmen einer Fachveranstaltung des Landschaftsverbands Rheinland, 19.04.2004

Dohm 2009; Rainer; Der Förder- und Entwicklungsaspekt in der Arbeit; in: Schwindelfrei Nr. 39

Doose 2005; Übergänge aus den Werkstätten für behinderte Menschen in Hessen in Ausbildung und Arbeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt; Landesarbeitsgemeinschaft der Werkstätten für behinderte Menschen in Hessen e.V.; Frankfurt am Main

Dreier 1980; Ole; Familiäres Sein und familiäres Bewusstsein; Frankfurt am Main, New York

Duden 2002; Das Bedeutungswörterbuch; Mannheim

Düperthal 2012; Gitta; "Sie fordert unentwegt Polizeirazzien"; in: JW 21.12.2012

Eckert 2005; Johannes; Anpassungsprobleme und neue Perspektiven; in: i

Eckhart 2011; Max; Wulff muss Gesamtschule loben; in: JW 11.06.2011

EFQM 1999; Deutsche Gesellschaft für Qualität; Das EFQM-Modell für Excellence - Version für Öffentlichen Dienst und soziale Einrichtungen; Frankfurt am Main

Egetenmeyer 2008; Regina; Informal Learning in betrieblichen Lernkulturen; Hohengehren

Ellger-Rüttgardt 2003; Sieglind; Wir wird Arbeit zum Förderinstrument? in: Mosen 2003

Ernst 1984; Heiko und Koch, Claus; Gespräch mit Klaus Holzkamp; in: PH 11.1984

Ernst 2008; Karl-Friedrich; Werkstatt für behinderte Menschen – allgemeiner Arbeitsmarkt: ein unüberbrückbarer Gegensatz? in: ZB 2.2008

Eyferth 1984; Hanns (Hrsg.); Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik; Neuwied

Faulstich 1981; Peter; Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung; Frankfurt am Main

Faulstich 1991; Peter et. al.; Bestand und Perspektiven der Weiterbildung; Weinheim

Faulstich 1998 a; Peter; Strategien der betrieblichen Weiterbildung; München

Faulstich 1998 b; Peter et al. (Hrsg.); Zukunftskonzepte der Weiterbildung; Weinheim und München

Faulstich 2002 a; Peter und Tymister, Hans Josef; Lernfälle Erwachsener; Augsburg

Faulstich 2002 b; Peter; Vom selbstorganisierten zum selbstbestimmten Lernen; in: Faulstich 2002 a

Faulstich 2002 c; Peter et al.; Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen; Weinheim, München

Faulstich 2003; Peter; Weiterbildung; München

Faulstich 2004 a; Peter und Ludwig, Joachim (Hrsg.); Expansives Lernen; Hohengehren

Faulstich 2004 b; Peter; Lernen vermitteln; in: Faulstich 2004 a

Faulstich 2005 a; Peter et al.; Lernwiderstand - Lernumgebung - Lernberatung; Bielefeld

Faulstich 2005 b; Peter und Grell, Petra; Widerständig ist nicht unbegründet; in: Faulstich 2005 a

Faulstich 2006; Peter und Bayer, Mechthild (Hrsg.); Lernwiderstände; Hamburg

Faulstich 2008; Peter und Zeuner, Christine; Erwachsenenbildung; Weinheim und München

Finke 2010; Bernd; Die Weiterentwicklung der Eingliederungshilfe; Vortrag beim Führungskräfte-treffen der Lebenshilfe in Weimar am 27.09.2010

Foucault 1977; Michel; Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses; Frankfurt am Main

Freire 1970; Paulo; Pädagogik der Unterdrückten; Stuttgart

Frohenberg 2001; Claudia, und Keune, Saskia; Geprüfte Fachkraft zur Arbeits- und Berufsförderung in Werkstätten für behinderte Menschen - Lehrgangsempfehlung; Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung; Bonn

Fuchs 1994; Maximilian und Stähler, Thomas; Schwerbehindertengesetz; München

Fuchs 2010; Harry; Vorschläge zur Weiterentwicklung des SGB IX; in: SoSi 10.2010

FV 2012; Frankfurter Verein für soziale Heimstätten e.V.; Integriertes Management-Handbuch 1 der Reha-Werkstätten, 2.1.0; 02.07.2012, Frankfurt am Main

Gamm 1972; Hans-Jochen; Das Elend der spätbürgerlichen Pädagogik; München

Gedö 1978; Andras; Ende oder Erneuerung der Philosophie? in: MB 5.1978

Geyer 2011; Christian; Keine Schule für alle; in: FAZ 03.08.2011

Gleiss 1975; Irma; Verhalten oder Tätigkeit? in: Argument 91

Gnahn 2002; Dieter; Die Rolle der Lehrenden im Wandel; in: Faulstich 2002 c

Gnahn 2004; Dieter; Institutionen als kontaminierte Lernverhältnisse; in: Faulstich 2004 a

Gnahn 2006; Dieter; Organisiertes Lernen - organisierter Widerstand; in: Faulstich 2006

Gold 2011; Andreas; Vorwissen toppt Intelligenz; in: FR 25.05.2011

Gordon 1980; Thomas; Familienkonferenz; Reinbek

Graebig 2006; Klaus; Wörterbuch Qualitätsmanagement; Berlin, Wien, Zürich

Graichen 2013; Frank; ISO 19011; in: DQS, Nr. 71

Grampp 1997; Gerd; Qualitätssicherung durch Arbeitspädagogik; in: Bauder 1997

Grampp 2003; Gerd; Angemessene Arbeit in der Werkstatt als Grundlage der Entwicklung von Leistungsfähigkeit und Persönlichkeit; in: Mosen 2003

Grell 2006; Petra; Lernen lernen durch kritisch-reflexive Analyse; in: Faulstich 2006

Gröninger 1995; Karl und Werner, Thomas; Schwerbehindertengesetz; Neuwied

Großmann 1992; Ruprecht und Schimanski, Werner; Gemeinschaftskommentar zum Schwerbehindertengesetz; Neuwied

Grotluschen 2006; Anke; Lernwiderstände und Lerngegenstände; in: Faulstich 2006

Gruber 1997; Hans und Renkl, Alexander; Wege zum Können; Bern, Göttingen, Toronto, Seattle

Häßner 2005; Katrin und Knoll, Jörg; Informiert ist nicht beraten – Lebenslauf als Anker der Lernberatung; in: Faulstich 2005 a

Hahn 1985; Erich und Kosing, Alfred; Marxistisch-leninistische Philosophie; Berlin

Hanack 2009; Peter; Wenig Aufbruch; in: FR 21.-22.03.2009

Haren 1982; Werner van; Wahrnehmung und Erkenntnis; Frankfurt am Main

Haselbacher 2001; Manfred et al.; Prozessmanagement - Leitfaden für Organisationen; Frankfurt am Main, Klagenfurt, Wien

Haug 1997; Wolfgang Fritz; Historisch-Kritisches Wörterbuch des Marxismus; Berlin

Hautop 2002; Wilfried und Scheibner, Ulrich; Die Werkstätten für Menschen mit psychischen Behinderungen; Frankfurt am Main

Henkel 1986; Dieter u. Roer, Dorothee; Psychisch gestörte Subjektivität; in: MS 10.1986

Hermand 1981; Jost; Konkretes Hören; Berlin

Herz 2008; Thomas; Auf dem Weg zur Zertifizierung; in: Standpunkt 19

Heyse 1997; Volker und Erpenbeck, John; Der Sprung über die Kompetenzbarriere; Bielefeld

Hille 2011; Kirsten; StellWerk - der zentrale Berufsbildungsbereich; in: LHW 2.2011

Hohenstein 2002; A. und Wilbers, K. (Hrsg.); Handbuch E-Learning, 4.12; Köln

Holzcamp 1973; Klaus; Sinnliche Erkenntnis; Frankfurt am Main

Holzcamp 1977; Klaus; Kann es im Rahmen der marxistischen Theorie eine Kritische Psychologie geben? in: Argument 103

Holzcamp 1983; Klaus; Grundlegung der Psychologie; Frankfurt am Main, New York

Holzcamp 1991; Klaus; Lehren als Lernbehinderung? in: FKP 27

Holzcamp 1992; Klaus; Die Fiktion administrativer Planbarkeit schulischer Lernprozesse; in: Braun 1992

Holzcamp 1993; Klaus; Lernen – subjektwissenschaftliche Grundlegung; Frankfurt am Main, New York

Holzcamp 1996; Klaus; Wider den Lehr-Lern-Kurzschluss; in: Arnold 1996

Huber 1994; Achim und Ochs, Peter; Die Vertretung der Schwerbehinderten im Betrieb; Köln

Hufer 2009; Klaus-Peter; Erwachsenenbildung; Schwalbach

Jacobs 1998; Bernward; Rechtsfragen der Werkstatt für Behinderte; Freiburg

Jantzen 1984; Wolfgang; Behinderung; in: Eyferth 1984

Jervis 1978; Giovanni; Kritisches Handbuch der Psychiatrie; Frankfurt am Main

Kegler 2009; Ulrike; "Hängt endlich die Tafeln ab"; in: FR 15.07.2009

Klaus 1985 a; Georg und Buhr, Manfred (Hrsg.); Philosophisches Wörterbuch; Berlin

Klaus 1985 b; Georg; Umgebung; in: Klaus 1985 a

Kleffmann 1997; Anke et al.; MELBA - Psychologische Merkmalprofile zur Eingliederung Behinderter in Arbeit; Siegen

Knorr 1994; Lorenz; Emanzipation als historischer Auftrag; in: Z, Nr. 18, 06.1994

Konstantinow 1972; F.W. et al.; Grundlagen der marxistisch-leninistischen Philosophie; Frankfurt am Main

Kopp 2002; Hermann und Seppmann, Werner (Hrsg.); Gescheiterte Moderne?; Essen

Kosing 1985 a; Alfred; Erfahrung; in: Klaus 1985 a

Kosing 1985 b; Alfred und Wittich, Dieter; Erkenntnistheorie; in: Klaus 1985 a

Kossakowski 1997; Adolf; Die pädagogische Psychologie der DDR; in: MB 1.1997

Kossens 2002; Michael et al.; Praxiskommentar zum Behindertenrecht; München

Krapp 2004; Andreas; Individuelle Lebensinteressen als lerntheoretische Grundkategorie im Spiegel der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie; in: Faulstich 2004 a

Krauss 2002 a; Hartmut; Das umstrittene Subjekt der "Post-Moderne"; in: Kopp 2002

Krauss 2002 b; Hartmut; Formen subjektiver Widerspruchsverarbeitung; in: MB 2.2002

Kreuzer 2011; Rainer; Geldgierige Wohlfahrt; in: TAZ 15.07.2011

Kröber 1985 a; Günter und Segeth, Wolfgang; Allgemeines; in: Klaus 1985 a

Kröber 1985 b; Günter; Bedingung; in: Klaus 1985 a

Kubek 2010; Vanessa; Gewusst wie - Bildungs- und Qualifizierungsmanagement in Werkstätten; in: WD 6.2010

Kuenheim 2011; Eberhard von; Wider die Ökonomisierung der Bildung; in: FAZ 13.04.2011

Kunze 2004; Heinrich und Schmidt-Zadel, Regina (Hrsg.); Die Zukunft hat begonnen – Personenzentrierte Hilfen – Erfahrungen und Perspektiven; Bonn

Lachwitz 2001; Klaus et al.; SGB IX - Rehabilitation; Neuwied

Lave 1997; Jean; On Learning; in: FKP 38

Leonhard 2006; Karl-Wilhelm, und Naumann, Peter; Management-Systeme – Begriffe; DQQ-Band 11-04; Frankfurt am Main

Leontjew 1973; Alexejew Nikolajew; Probleme der Entwicklung des Psychischen; Frankfurt am Main

Lindmeier 2010; Bettina; Bildung inklusive; in: WD 3.2010

Löther 1985; Rolf; Art; in: Klaus 1985 a

Lompscher 2006; Joachim; Tätigkeit - Lerntätigkeit - Lehrstrategie; Berlin

Ludwig 1999; Joachim; Subjektperspektiven in neueren Lernbegriffen; in: ZP 5.1999

Ludwig 2000; Joachim; Lernende verstehen; Bielefeld

Ludwig 2002; Joachim; Die besten Probleme sind die eigenen Probleme; in: Hohenstein 2002

Ludwig 2004 a, Joachim; Bildung und expansives Lernen; in: Faulstich 2004 a
 Ludwig 2004 b, Joachim; Vermitteln - verstehen - beraten; in: Faulstich 2004 a
 Ludwig 2006; Joachim und Zeuner, Christine; Erwachsenenbildung 1990 - 2022; Weinheim und München 2006
 Lüke 2012; Stephan; Das Dilemma der Schulnoten; in: FR 24.04.2012
 LW 14; Lenin, Wladimir Iljitsch; Materialismus und Empirio-kritizismus; in: Werke, Bd. 14, Berlin 1973
 Maase 1985; Kaspar; Kultur: Produktion von Zusammenhang; in: MB 3.1985
 Maase 1987; Kaspar; Sieben Thesen zum Fortschritt; in: MB 9.1987
 Marburger 2005; Horst; SGB 9 - Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen; Regensburg, Berlin
 Markard 2002; Morus; Von der abstrakten Negation zur konkreten Bejahung; in: Kopp 2002
 Markard 2009; Morus; Einführung in die Kritische Psychologie; Hamburg
 Markert 1998; Werner (Hrsg.); Berufs- und Erwachsenenbildung zwischen Markt und Subjektbildung; Baltmannsweiler
 Menge 2001, Hermann; Langenscheidts Großwörterbuch Latein; Berlin
 Merchel 2002; Joachim; Kernfragen der Qualitätsentwicklung und Anforderungen an die professionelle Handlungskompetenz in der Sozialen Arbeit; in: NDV 4.2002
 Merchel 2004; Joachim; Qualitätsmanagement in der sozialen Arbeit; Weinheim, München
 Merchel 2005; Joachim; ‚Standards‘ - unklarer Begriff und unklare Interessen; in: BW 5.2005
 Metscher 2002; Thomas; Zivilgesellschaft und postmodernes Bewusstsein; in: Kopp 2002
 Metscher 2010; Thomas; Marxismus und Philosophie; in: MB 6.2010
 Metscher 2012; Thomas; Begriffene Geschichte und konkrete Utopie; in: JW 11.04.2012
 Meueler 1982; Erhard; Erwachsene lernen; Stuttgart
 Meueler 1993; Erhard; Die Türen des Käfigs; Stuttgart
 MEW 3; Marx, Karl; Die deutsche Ideologie; in: Marx / Engels, Werke Bd. 3, Berlin 1962
 MEW 21, Engels, Friedrich; Ludwig Feuerbach und der Ausgang der klassischen deutschen Philosophie; in: Marx / Engels, Werke Bd. 21, Berlin 1962
 MEW 23; Marx, Karl; Das Kapital; Band 1; in: Marx / Engels, Werke Bd. 23, Berlin 1962
 MEW 42; Marx, Karl; Grundrisse der Kritik der Politischen Ökonomie; in: Marx / Engels, Werke Bd 42, Berlin 1983
 Meyer 1981; Meyers Großes Universallexikon; Mannheim
 Minsel 1974; Wolf-Rüdiger; Praxis der Gesprächspsychotherapie; Wien, Köln, Graz
 Mosen 2003; Günter und Scheibner, Ulrich (Hrsg.); Arbeit, Erwerbsarbeit, Werkstattarbeit; Frankfurt am Main
 Mosen 2011; Günter; Knackpunkt Einzelfall; in: WD 5.2011
 Müller 2004 a, Kurt; Erwachsenenpädagogische Reflexionen auf die Lernformierung des Partizipativen Lernens; in: Faulstich 2004 a
 Müller 2004 b, Michaela; Das Lernhandeln von Führungskräften; in: Faulstich 2004 a
 Nagel 2012; Jochen; "Diese Testeritis deformiert die Bildung"; in: JW 24.04.2012
 Nelges 2010; Gabriele und Gähler, Danilo; Das Tor zur beruflichen Zukunft; in: PädWork 4.2010
 Neumann 1992; Dirk und Pahlen, Ronald; Schwerbehindertengesetz; München
 Neumann 1997; Robert; Die Idee vom lernenden Unternehmen und warum diese gerade jetzt so wichtig ist; in: Heyse 1997
 Oberholzer 1999; Daniel; Komplexitätsmanagement neuer Dienstleistungen; Bern, Stuttgart, Wien
 Oberholzer 2009; Daniel; Das Konzept der Funktionalen Gesundheit; INSOS, Bern
 Oerter 1997; Rolf; Beiläufiges Lernen - nur eine beiläufige Angelegenheit? in: Gruber 1997
 Oppolzer 1993; Alfred; Ökologie der Arbeit; Hamburg
 Osterkamp 1978; Ute; Erkenntnis, Emotionalität, Handlungsfähigkeit; in: FKP 3
 Osterkamp 1986 a; Ute; Emotion; in: Rexilius 1986
 Osterkamp 1986 b; Ute; Motivation; in: Rexilius 1986
 Parthey 1985; Heinrich und Wittich, Dieter; Problem; in: Klaus 1985 a
 Peters 2004; Roswitha; Zur Bedeutung von Lehren und Lehrenden für expansives Lernen; in: Faulstich 2004 a
 Plößl 2010; Irmgard und Hammer, Matthias; ZERA - Zusammenhang zwischen Erkrankung, Rehabilitation und Arbeit; Bonn
 Quambusch 2003; Erwin; Arbeit, Würde, Förderqualität und Betreuungsfehler; in: Mosen 2003
 Reheis 2011; Fritz; Fastfood-Bildung bringt nichts; in: FR 22.10.2011

Reifarh 1983; Wilfried; Die Angst des Fortbildners vor unstrukturierten Situationen; in: BW 4.1983

Reil 2010; Michaela und Busl, Andreas; Orinoco löst Galaxy ab; in: PädWork 4.2010

Rexilius 1986; Günter und Grubitzsch, Siegfried; Psychologie; Reinbek 1986

Rogers 1981 a; Carl; Therapeut und Klient; München

Rogers 1981 b; Carl und Wood, John; Klientenzentrierte Theorie; in: Rogers 1981 a

Rogers 1984; Carl; Encounter-Gruppen; Frankfurt am Main

Rügemer 2013; Werner; Unterwerfung als Freiheit; in: JW 17.09.2013

Sauermann 2013; Gabriele und Ball, Maïke; Reform der Teilhabe erforderlich; in: SWA 1.2013

Scheiber 1999; Konrad; ISO 9000 - Die große Revision; Frankfurt am Main

Schelbert 2001 a, Christa et al.; Lebensräume älterer Menschen mit Behinderung, Marburg 2001

Schelbert 2001 b; Christa und Winter, Bettina; Fachliche Leitlinien und Empfehlungen, Umsetzungshinweise; in: Schelbert 2001 a

Schmitz 1997; Gudrun; Die drei Säulen des Detmolder Lernwegemodells; in: BAG-WfB; Berufliche Bildung in Werkstätten für Behinderte; Schriftenreihe Heft 6; Frankfurt am Main 1997

Schulz 1996; Hans et al.; Deutsches Fremdwörterbuch; Berlin und New York

Schulz von Thun 1981; Friedemann; Miteinander reden; Bd. 1 Störungen und Klärungen, Reinbek

Seilmann-Eggebert 2009, Guido; Lernen steht nur am Rand; in: FR 23.06.2009

Seidel 2002; Sabine; Selbstbestimmtes Lernen in der betrieblichen Erstausbildung; in: Faulstich 2002 c

Seifert 1991; K. H. und Hörnig, D. (Hrsg.); Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland; Baden-Baden

Seppmann 2002; Werner; "Gescheiterte Moderne?" Das "Postmoderne Denken" als Krisenideologie; in: Kopp 2002

Seppmann 2004; Werner; Die Aktualität der Entfremdungstheorie; in: MB 1.2004

Sève 1972; Lucien; Marxismus und Theorie der Persönlichkeit; Frankfurt am Main

Sève 1976; Lucien; Über die materialistische Dialektik; Frankfurt am Main

Son 1997; Hans Joachim von; Pädagogik in Werkstätten ist nötig; in: BAG-WfB; Berufliche Bildung in Werkstätten für Behinderte; Schriftenreihe Heft 6; Frankfurt am Main 1997

Spieker 2010; Michael; Menschenwürde all inclusive; in: AR 4.2010

Steigerwald 1969; Robert; Herbert Marcuses dritter Weg; Berlin

Steigerwald 1977 Robert; Marxismus und Revisionismus im Kampf um die Theorie des Menschen - unter besonderer Berücksichtigung des "Freudo-Marxismus"; in: MB 2.1977

Steigerwald 1979; Robert; Zum Tode von Herbert Marcuse; in: MB 5.1979

Steigerwald 1996; Robert; Klaus Holzkamp zum Gedächtnis; in: MB 1.1996

Steigerwald 1997; Robert; Bundesdeutsche Marxismus-Diskussion; in: MB 2.1997

Steigerwald 2002; Robert; Postmoderne ist neue Melodie zu altem Text; in: Kopp 2002

Stiehler 1993; Gottfried; Moderne Gesellschaft; in: MB 6.1993

Stiehler 1995 a; Gottfried; Arbeit und Kommunikation; in: MB 2.1995

Stiehler 1995 b; Gottfried; Die geistigen Kräfte des Menschen in ihrer Vermittlung mit dem Arbeitsprozess; in: MB 6.1995

Stiehler 2002; Gottfried; Der Mensch – Schöpfer und Geschöpf seiner Verhältnisse; in: Kopp 2002

Stiehler 2006; Gottfried; Macht und Grenzen des Subjekts; Köln

ST NRW 2012; Städtetag Nordrhein-Westfalen et al.; Perspektiven der Eingliederungshilfe für Menschen mit Behinderung - Gemeinsames Positionspapier der drei kommunalen Spitzenverbände und der beiden Landschaftsverbände in NRW; 6.2012

Szent-Ivanyi 2011; Timot; Wenn der Job Angst macht; in: FR 18.10.2011

Teising 2011; Martin; Verlässlichkeit; in: SP 2.2011

Tichomirowa 2012; Katja; Behinderte kritisieren neue Frühtests; in: FR 22.03.2012

Tolzin 2011; Christine und Wörner, Carsten; Teamarbeit lebt - von der Theorie in die Praxis; in: Pädwork 10.2011

Tomberg 1976; Friedrich; Der dialektisch-historische Materialismus in philosophiegeschichtlicher Begründung; in: Arnaszus 1976

Treplin 1997; Hans; Bewegte Griffe und musikalische Begriffe: Musikmachen als Lernproblematik; in FKP 38

Trunk 1994; Wolfgang; Benachteiligungsverbot – Trostpflaster statt Integrationsleistung; in: Sozialismus 8.1994

Trunk 1995; Wolfgang und Huber, Achim; Einführung in das Aufgabenfeld der Schwerbehindertenvertretung; Saarbrücken

Trunk, 1997; Wolfgang und Huber, Achim; Qualifizierung von Referenten; Bonn
 Trunk 2003 a; Wolfgang; Die Agentur für angepasste Arbeit und die Entwicklungserfordernisse der Hilfen zur beruflichen Teilhabe behinderter Menschen; in: NDV 2.2003
 Trunk 2003 b; Wolfgang und Huber, Achim; Einführung in das Aufgabenfeld der Schwerbehindertenvertretung; Saarbrücken
 Trunk 2003 c; Wolfgang und Huber, Achim; Die Mitwirkung in der Werkstatt; Saarbrücken
 Trunk 2004; Wolfgang; Die Fortbildung und das Unbehagen in der Lernkultur; in: SM 12.2004
 Trunk 2005; Wolfgang; Geprüfte Fachkraft zur Arbeits- und Berufsförderung; in: BR 6.2005
 Trunk 2006; Wolfgang; Qualität der pädagogischen Arbeit in Werkstätten für behinderte Menschen; Berlin, Wien, Zürich
 Trunk 2008; Wolfgang; Qualitätsentwicklung in Werkstätten; in: BR 7.2008,
 Trunk 2010 a; Wolfgang; Gleichheit ohne Brüderlichkeit; in: BW 3.2010
 Trunk 2010 b; Wolfgang; Lernberatung statt Lehrplan - Die Prozessqualität berufsbezogener Bildungsarbeit; in: Impulse 55
 Trunk 2010 c; Wolfgang; Burgfrieden in der Behindertenpolitik? in: MB 2.2010
 Trunk 2010 d; Wolfgang; Eingliederung oder Teilhabe? in: BR 2.2010
 Trunk 2010 e; Wolfgang; "Geplant werden nicht die Hilfen, geplant werden die Kosten"; in: SP 3.2010
 Trunk 2010 f; Wolfgang; ICF-basierte Bedarfsermittlung in der Hilfe zur beruflichen Teilhabe? in: WD 4.2010
 Trunk 2011 a; Wolfgang; "Inklusion" - behindertenpolitischer Fortschritt? in: Sozialismus, 4.2011
 Trunk 2011 b; Wolfgang; Gemeinsamer Nenner Inklusion? in: WD 5.2011
 Trunk 2011 c; Wolfgang und Schrank, Wolfgang; Agentur für angepasste Arbeit - Werkstatt-Träger als Systemanbieter der beruflichen Teilhabe; in: BW 6.2011
 Trunk 2011 d; Wolfgang; Behindertenhilfe und Sparpolitik; in: BR 3.2011
 Trunk 2011 e; Wolfgang; Fachkonzept mit Widersprüchen; in: BW 5.2011
 Trunk 2013; Wolfgang; Eingliederungshilfe und arbeitsorientierte Bildung; in: BR 4.2013
 UN 2006; Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen; Vereinte Nationen, New York
 Vorwerg 1990; Manfred; Psychologie der individuellen Handlungsfähigkeit; Berlin
 Wagner 2001; Karl et al.; PQM – Prozessorientiertes Qualitätsmanagement; München, Wien
 Wahrig 1999; Gerhard; Fremdwörterlexikon; Gütersloh
 Walter 2013; Jochen und Basener, Dieter; Umbauen und öffnen; Hamburg
 Watzlawick 1974; Paul et al.; Lösungen - Zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels; Bern
 Weber 2012; Thomas; Wie man Tatsachen schafft; in: FAZ 21.06.2012
 Weidenmann 2008; Bernd; Angst vor guten Noten; in: FR 18.08.2008
 Weise 1995; Klaus; Psychiatrie - Einführung für Studenten; Zwickau
 Welke 2010, Antje; Wachsender Bedarf an Betreuung; in: BT 1.2010
 Wendel 2011; Alexandra; ZERA im Berufsbildungsbereich in Magstadt; in: GWW 119
 Wiegand 1993; Bernd et al.; Kommentar zum Schwerbehindertengesetz; Wiesbaden
 Wiesner 2006, Gisela; Qualität in der Weiterbildung; in: Ludwig 2006
 Wilken 2012; Udo; Humanisierung des Arbeitslebens - ein Qualitätsmerkmal der Werkstätten; in: WD 1.2012
 Windisch 2013; Renate; Personalentwicklung statt Förderpädagogik; in: Walter 2013
 Wittich 1997; Dieter; Erfahrung; in: Haug 1997
 Zander 2012 a; Michael; Langsam lernen; in: JW 21.03.2012
 Zander 2012 c; Michael; Neurologie und Gesellschaft; in: JW 14.08.2012
 Zander 2012 c; Michael; Kritischer Psychologe; in: JW 30.11.2012
 Zeuner 2006; Christine; Zwischen Widerstand und Anpassung - Perspektiven von Erwachsenenbildungseinrichtungen im Prozess der Modernisierung; in: Ludwig 2006
 Zeuner 2009; Christine und Faulstich, Peter; Erwachsenenbildung - Resultate der Forschung; Weinheim und Basel
 Zimmer 1987; Gerhard; Selbstorganisation des Lernens; Frankfurt am Main
 Zimmer 1998; Gerhard; Aufgabenorientierte Didaktik; in: Markert 1998
 Zimmer 2003; Gerhard; Aufgabenorientierte Didaktik; in: Hohenstein 2003
 Zimmer 2004 a; Gerhard; Aufgabenorientierung: Grundkategorie zur Gestaltung expansiven Lernens; in: Faulstich 2004 a

Zimmer 2004 b; Gerhard (Hrsg.); Kompetenzentwicklung und Reform der Berufsausbildung; Bielefeld
Zimmer 2004 c; Gerhard; Berufsbildung in der vernetzten Gesellschaft - Entwicklungsoptionen; in: Zimmer
2004 b
Zinke 2009; Claudia; Paradigmenwechsel: Inklusion als Menschenrecht; in: SP 4.2009

4.2. Dokumente und Periodika

AR; Akademie für Politische Bildung Tutzing; Akademie-Report; Tutzing
Argument; Das Argument; Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften; Berlin
BBiG 2005; Berufsbildungsgesetz vom 01.04.2005; konsolidierte Fassung nach Artikel 1 des Gesetzes zur
Reform der beruflichen Bildung
BR; Behindertenrecht; Fachzeitschrift für Fragen der Rehabilitation; München
BT; BT-plus; Köln
BW; Blätter der Wohlfahrtspflege; Deutsche Zeitschrift für Soziale Arbeit; Baden-Baden
DQS; Deutsche Gesellschaft zur Zertifizierung von Management-Systemen; Im Dialog; Frankfurt am Main
FAB; Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Abschluss Geprüfte Fachkraft zur Arbeits- und Be-
rufsförderung in Werkstätten für behinderte Menschen vom 1. Juli 2001; Bundesgesetzblatt Nr. 29 vom
27. Juni 2001
FAZ; Frankfurter Allgemeine Zeitung; Zeitung für Deutschland; Frankfurt am Main
FKP; Forum Kritische Psychologie; Hamburg
FR; Frankfurter Rundschau; Unabhängige Tageszeitung; Frankfurt am Main
FZ; Fuldaer Zeitung; Fulda
FZ 2009; Alternative zur "Sackgasse Werkstatt"; in: FZ 16.01.2009
GDW; GDW-Info; Rundbrief der Genossenschaft der Werkstätten für behinderte Menschen Hessen und
Thüringen e.G.; Kassel
GWW; GWW Aktuell - Zeitschrift der Gemeinnützigen Werkstätten und Wohnstätten; Sindelfingen
i; i - Zeitung für Integrationsmanagement; Zeitschrift der Landesarbeitsgemeinschaft der Werkstätten für
behinderte Menschen in Rheinland-Pfalz; Landstuhl
Impulse; Zeitschrift der Bundesarbeitsgemeinschaft Unterstützte Beschäftigung; Hamburg
JW; Junge Welt; Die Tageszeitung; Berlin
JW 2012; "Agenda 2020" gefordert; in: JW 07.08.2012
LHWW; Lebenshilfe - Zeitung für Freunde der Lebenshilfe im Kreis Waldeck-Frankenberg; Korbach
MB; Marxistische Blätter; Essen
MS; Marxistische Studien; Institut für marxistische Studien und Forschungen; Frankfurt am Main
NDV; Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge; Berlin
PädWork; Zeitschrift des Behindertenwerks Main-Kinzig; Gelnhausen
PH; Psychologie heute; Weinheim
RV 2000; Rahmenvertrag nach § 93 d Abs. 2 BSHG zu den Leistungs-, Vergütungs- und Prüfungsvereinba-
rungen nach § 93 Abs. 2 BSHG für Hessen zwischen der Liga der Freien Wohlfahrtspflege in Hessen, den
Verbänden privater Träger in Hessen, dem Hessischen Städtetag, dem Hessischen Landkreistag und dem
Landeswohlfahrtsverband Hessen, 2000
SchwbG 1997; Gesetz zur Sicherung der Eingliederung Schwerbehinderter in Arbeit, Beruf und Gesell-
schaft (Schwerbehindertengesetz - SchwbG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 26. August 1986
(BGBl I S. 1421, 1550), zuletzt geändert durch Art. 9 des Gesetzes vom 19. Dezember 1997 BGBl I S.
3158).
Schwindelfrei; Magazin der Elbe-Werkstätten; Hamburg
SG; Sozialgericht Frankfurt am Main; S-2/Vb-2019/87, 2. Juni 1989
SGB 9; Sozialgesetzbuch 9 vom 19. Juni 2001; BGBl I, 1046; Stand: 30.12.2008
SM; Sozialmagazin; Weinheim
SoSi; Soziale Sicherheit; Zeitschrift für Arbeit und Soziales; Frankfurt am Main
Sozialismus; Hamburg
SP; Soziale Psychiatrie; Zeitschrift der Deutschen Gesellschaft für Soziale Psychiatrie; Walldorf
Standpunkt; Zeitschrift der Praunheimer Werkstätten; Frankfurt am Main
Stern; Hamburg
SWA; Sozialwirtschaft aktuell; Baden-Baden

TAZ; Die Tageszeitung; Berlin

UZ; Unsere Zeit; Essen

WD; Werkstatt-Dialog; Zeitschrift der Bundesarbeitsgemeinschaft der Werkstätten für behinderte Menschen e.V.; Frankfurt am Main

WVO; Dritte Verordnung zur Durchführung des Schwerbehindertengesetzes vom 13. August 1980; Bundesgesetzblatt I, 1365

Z; Zeitschrift Marxistische Erneuerung; Frankfurt am Main

ZB; Zeitschrift der Bundesarbeitsgemeinschaft der Integrationsämter und Hauptfürsorgestellen; Wiesbaden

ZP; Zeitschrift für Pädagogik; Weinheim

9001:2000; DIN EN ISO 9001:2000; Qualitätsmanagementsysteme – Modell zur Qualitätssicherung/QM-Darlegung in Design, Entwicklung, Produktion, Montage und Wartung

9001:2008; DIN EN ISO 9001:2008; Qualitätsmanagementsysteme - Anforderungen

9004:2000; DIN EN ISO 9004:2000; Qualitätsmanagementsysteme – Leitfaden zur Leistungsverbesserung

9004:2007; DIN EN ISO 9004:2007; Leiten und Lenken zum nachhaltigen Erfolg (Entwurf)

9004:2008; DIN EN ISO 9004:2008; Leiten und Lenken für den nachhaltigen Erfolg einer Organisation (Entwurf)

9004:2009; DIN EN ISO 9004:2009; Leiten und Lenken für den nachhaltigen Erfolg einer Organisation

10015; ISO 10015:1999-12; Guidelines for Training

29990; DIN ISO 29990:2010; Lerndienstleistungen für die Aus- und Weiterbildung - Grundlegende Anforderungen an Dienstleister